

ČESKÉ VYSOKÉ UČENÍ TECHNICKÉ V PRAZE



Masarykův ústav vyšších studií

Katedra inženýrské pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Praha 2016

Ing. Jan Matoušek

ČESKÉ VYSOKÉ UČENÍ TECHNICKÉ V PRAZE
MASARYKŮV ÚSTAV VYŠŠÍCH STUDIÍ

Katedra inženýrské pedagogiky

(Elektronické) podvádění studentů ve škole
(Electronic) Student Cheating at School

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Autor:	Ing. Jan Matoušek
Studijní program:	Specializace v pedagogice
Studijní obor:	Učitelství odborných předmětů
Vedoucí práce:	doc. PhDr. Dana Dobrovská, CSc.

Praha 2016

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem svou bakalářskou práci vypracoval samostatně a použil jsem pouze podklady (literaturu, projekty, SW atd.) uvedené v příloženém seznamu.

Nemám závažný důvod proti zpřístupňování této závěrečné práce v souladu se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) v platném znění.

V Praze dne

podpis:

Poděkování

Rád bych na tomto místě poděkoval své školitelce doc. PhDr. Daně Dobrovské, CSc. za velice lidský a nápomocný přístup při zpracování tohoto tématu.

Dále patří můj dík RNDr. Petru Zouharovi, PhD. za konzultace ohledně statistické a metodologické části práce.

V neposlední řadě děkuji respondentům a účastníkům předvýzkumu za jejich čas a zájem o problematiku.

ANOTACE (ABSTRAKT)

Bakalářská práce se věnuje tematice tradičního i elektronického podvádění na vysokých školách. Teoretická část se zabývá vymezením pojmů a řeší odborné literatury. Empirická část se zabývá studiem postojů studentů různých fakult ČVUT k problematice podvádění a dále zjištění, v jakém rozsahu studenti podvádí a jaké motivace při tom zmiňují. Použit je kvantitativní sběr dat formou dotazníku šířený pomocí sociálních sítí.

Klíčová slova: podvádění, elektronické podvádění, postoje, motivace, vysokoškolský student

ANNOTATION (ABSTRACT)

Bachelor thesis deals with both traditional and electronic cheating at universities. Theoretical part focuses on definition of the main concepts and on the overview of current studies. Empirical part is based on study of CTU students attitudes to the problematics of cheating. Further we wonder how much do students cheat and which issues of motivation do they mention in this case. The quantitative approach to the data mining is introduced via electronical questionnaire shared at social networks.

Key words: cheating, electronic cheating, academic dishonesty, attitudes, motivation, university student

OBSAH

1. ÚVOD	7
2. TEORETICKÁ ČÁST	8
2.1. DEFINICE A KATEGORIZACE PODVÁDĚNÍ	8
2.2. SOUČASNÝ STAV VÝZKUMU	9
2.3. PŘÍČINY PODVÁDĚNÍ	15
2.4. DŮSLEDKY PODVÁDĚNÍ	17
2.5. ELEKTRONICKÉ PODVÁDĚNÍ	17
3. PRAKTICKÁ ČÁST	20
3.1. VÝZKUMNÝ ÚKOL A FORMULACE HYPOTÉZ	20
3.2. METODOLOGIE VÝZKUMU	20
3.2.1. Výzkumný nástroj	20
3.2.2. Výzkumný soubor	21
3.2.3. Předvýzkum	21
3.2.4. Skladba otázek	22
3.2.5. Reakce na výzkum	23
3.3. ANALÝZA VÝSLEDKŮ ŠETŘENÍ	24
3.3.1. Hypotéza 1: Faktor fakulta	25
3.3.2. Hypotéza 2: Faktor pohlaví	29
3.3.3. Hypotéza 3: Problém -> řešení?	33
3.3.4. Ostatní výsledky	35
3.4. MOŽNÁ TÉMATA DALŠÍHO VÝZKUMU	38
4. ZÁVĚR	40
4.1. SHRUTÍ DOSAŽENÝCH POZNATKŮ	40
4.2. NÁVRHY OPATŘENÍ PRO PRAXI	41
REFERENCE	43
Seznam tabulek	45
Seznam obrázků	45
Seznam příloh	45

1. ÚVOD

Podvádění je negativně vnímaný jev, se kterým se většina lidí stěává ve svém každodenním životě. Jedním z míst, kde se s podváděním můžeme také setkat, je prostředí školní, kterému se věnuje tato práce. Tento nešvar mohou dnes žáci zaznamenat na všech stupních škol a jeho tiché tolerování a nepotlačování je v přímém rozporu s výchovnou rolí, kterou škola nese.

Dnešní doba je orientována na výkon, zisk, úsporu času, roste touha po kariéře a dobrém uplatnění, které je spojeno s dosažením příslušného akademického titulu. Za poslední desítky let zažíváme obrovský rozmach technologií a prostředků komunikace. Ačkoli je známo, že (školní) podvádění provází společnost od nepaměti, je zřejmé, že právě charakteristika doby, ve které dnes žijeme, tomuto fenoménu výrazně nahrává.

Ačkoliv jde o téma, o které by se mohlo přetahovat několik vědních oborů se svým vlastním pohledem na věc, ucelenější výzkum zejména v českých podmínkách zatím chybí. Častěji se setkáváme se zmínkami o plagiátorství jako konkrétním způsobu podvádění, vznikají také projekty na jeho odhalování.

Poměrně široké téma podvádění je pro účely této bakalářské práce zúženo na oblast vysokých škol a zabývá se zejména podváděním při procesu zkoušení - tedy skládání (písemných) zápočtů a zkoušek.

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V části teoretické části je zaveden pojem podvádění, popsán stav výzkumu, stručně diskutovány příčiny a důsledky podvádění a je navržen vlastní systém klasifikace podvádění elektronického.

Praktická část představuje metodologicky použitý nástroj kvantitativního výzkumu - elektronický dotazník a následně pomocí statistických i čistě deskriptivních postupů seznamuje s výsledky šetření.

Na závěr jsou shrnuty výsledky výzkumu a diskutována možná opatření pro vysokoškolskou praxi, která by pomohla k potlačení tohoto nežádoucího jevu.

2. TEORETICKÁ ČÁST

2.1. DEFINICE A KATEGORIZACE PODVÁDĚNÍ

Jednotná a jednoznačná definice pojmu podvádění v prostředí školní výuky samozřejmě neexistuje. Různí lidé zřejmě chápou vymezení tohoto pojmu rozdílně, je těžké určit přesnou hranici mezi tím, co ještě podvádění je a co už není. Navíc se vnímání této hranice posouvá v čase k větší benevolenci a shovívavějšímu přijímání dříve jednoznačně odmítaných jevů (Vrbová, Stuchlíková, 2012). Mnoho autorů ve svých dílech s tematikou podvádění tento pojem buď vůbec nedefinuje, nebo jej zavádí příliš úzce hlavně pro potřeby své práce.

Přehledová studie (Mareš, 2005) uvádí zkrácenou definici dle monografie (Cizek, 2003) jako jednání žáka, které 1) porušuje stanovená školní pravidla, 2) přináší mu nezasloužené výhody oproti spolužákům a 3) snižuje spolehlivost a přesnost pedagogických závěrů, které lze z jeho výkonu vyvozovat.

Do této poměrně obecné definice můžeme zařadit velký počet relativně běžných, léty prověřených i velice specifických a inovativních způsobů podvádění. Zůstaneme-li prozatím u Mareše (2005), můžeme je dělit v zásadě na:

1. podvádění opírající se o získávání, poskytování nebo vyžadování informací
2. podvádění opírající se o práci s nepovolenými materiály nebo o nepovolený způsob práce s prameny
3. podvádění ovlivňující průběh zkoušení a hodnocení.

Autor k jednotlivým kategoriím přiřazuje podrobné a barvitě konkrétní postupy. Do první kategorie podle něj patří např. opisování domácí či školní úlohy, verbální a neverbální napovídání či získávání informací o podobě testu od studentů, kteří jej již absolvovali.

Do druhé kategorie pak zařadíme především opisování úlohy ze sešitu, učebnice nebo taháku a dále plagiátorství či parafrázování bez citace.

Konečně například neodevzdání testu, úmyslná absence při písemce, záměna osob při zkoušce, dodatečná úprava testu po jeho opravení učitelem jsou příklady ze třetí kategorie.

Úplně mimo staví autor podoby elektronického podvádění, ačkoliv dle mého názoru se jedná pouze o rychlejší a lépe utajitelný způsob komunikace a v zásadě je možné tyto činnosti začlenit do výše definovaných kategorií.

Mareš zastává názor, že např. v případě opisování či napovídání (kterým se v jiných svých pracích věnuje zejména - např. (Mareš & Křivohlavý, 2005) a ztotožňuje je přímo s pojmem podvádění) podvádějí oba studenti - ten který nápovědu vyžaduje, čili získává výhodu, i ten, který mu napovídá nebo jej nechává opisovat. Dále ale tyto případy nějak systematicky nerozlišuje a ani v další významnější literatuře jsem se s tímto vymezením nesetkal. Podle mého názoru je užitečné zavést pojmy:

- Aktivně podvádějící student = student, který záměrně vykonává takovou činnost, která mu přináší nepovolenou výhodu.
- Pasivně podvádějící student = student, který vědomě dopomáhá aktivně podvádějícímu studentovi k získání takové výhody.

Je zřejmé, že zejména ohledně motivace a postojů těchto skupin studentů očekáváme určité rozdíly. Poznámky k tomuto vymezení:

- Někteří by do druhé kategorie mohli teoreticky zařadit i studenta, který o podvádění svých spolužáků ví, ale nechce jej nahlásit.
- Je samozřejmě možné setkat se s případem jisté kooperace nebo symbiózy, kdy je jeden člověk aktivně či pasivně podvádějícím studentem současně (například vypracování úlohy, zkoušky či práce za finanční úplatu).
- I když se v literatuře nejedná o tak časté téma, je zřejmé, že podvádět v oblasti vzdělávání nemusí jen studenti - účastníkem nebo organizátorem podvodu může být i samotný vyučující, škola, pracovník firmy vytvářející standardizované testy, provozovatel webu na sepsání seminárních či závěrečných prací, prodejce techniky určené speciálně pro podvádění apod.

Samotnou definici podvádění ve školství bych si dovolil vlastními slovy přeformulovat takto:

Jedná se o vědomé podvodné prezentování znalostí či dovedností, které v rámci plnění konkrétní zadané úlohy neodpovídají aktuálním vědomostem či schopnostem studenta. V širším slova smyslu se pak jedná o jakékoli vědomé napomáhání takové činnosti.

2.2. SOUČASNÝ STAV VÝZKUMU

Oblasti podvádění se věnuje relativně velké množství zahraničních (především amerických) studií. Bohužel platí, že rozdíly ve školských systémech jednotlivých zemí jsou často zcela zásadní (způsob známkování, zkoušení...), proto je třeba dbát zvýšené opatrnosti

při porovnávání jednotlivých prací. Kromě místa vzniku patří mezi další faktory, které hrají při výstupu značnou roli, především rok výzkumu, typ vzdělávací instituce a typy zkoumaného nečestného jednání včetně konkrétního vymezení pojmu podvádění.

Panuje obecně přijímaný názor, že počet studentů, kteří se přiznávají k nějaké formě podvádění, je velmi vysoký - s oblibou se cituje přirovnání podvádění k epidemii (Miller et al., 2007). Za všechny jmenujme studie (Smyth & Davis, 2003), kde se k nějaké formě podvodu při studiu na americké vysoké škole přiznalo 64% respondentů či (McCabe, Trevino & Butterfield, 2001) udávající v roce 1963 75% a v roce 1993 82% závažně podvádějících studentů. Tato čísla dosahují ve většině výzkumů hodnoty 50-90% a liší se zejména tím, co je konkrétně považováno za podvod.

K tomuto tématu přispívá studie (McLaughlin & Ross, 1989, in Cizek, 2003) zkoumající postoje studentů a jejich pedagogů na univerzitě v Tennessee. Výsledky jsou uvedeny v Tabulce 1. Hodnotící škála závažnosti zde byla 1 (ne vážné) do 5 (velmi vážné). Je zde vidět, že pohled studentů a učitelů na problematiku podvádění je zcela odlišný.

Tabulka 1: Studentské a učitelské vnímání podvádění. (McLaughlin & Ross, 1989)

Typ chování	Procento považujících dané chování za podvod		Zhodnocení závažnosti daného chování	
	Studenti	Učitelé	Studenti	Učitelé
Opisování při testu	99	100	3,6	4,8
Nalezení kopie zadání testu	79	100	2,9	3,6
Vysílání/přijímání signálů	95	100	3,1	4,3
Dívání se do poznámek při testu	92	100	3,3	4,5
Získání odpovědi od někoho, kdo už test psal	74	90	2,4	3,5
Ptání se někoho na testové odpovědi	95	100	2,8	3,4
Dovolení někomu opisovat	97	100	3,2	4,4
Opsání odpovědi omylem ponechaných na tabuli	30	50	1,6	1,8
Říci někomu správnou odpověď během testu	87	100	2,8	4,5

Podobný výzkum se rozhodli zrealizovat na základě staršího dotazníku (Klein et al., 2007) v letech 2011 a 2012 čeští výzkumníci (Preiss, Nohavová & Stuchlíková 2012) na humanitně zaměřených fakultách (PF JU, FF UK a PF UK) a zkonfrontovat data z původním americkým výzkumem (Grand Valley State University). Výsledky jsou v Tabulce 2.

Tabulka 2: Procenta studentů, kteří označili dané tvrzení jako podvádění. (Preiss, Nohavová & Stuchlíková 2012)

Položky dotazníku	USA (%)	ČR 2011 (%)	ČR 2012 (%)
opsat domácí úkol/práce od jiného studenta	43	15	25
dovolit jinému studentovi opsat Vaši práci nebo úkol	35	15	19
během výuky spolupracovat s jinými studenty na zadání, které jste měl/a vypracovat samostatně	19	10	19
vypomáhat si s jinými lidmi nad úkoly, které jste měl/a vypracovat samostatně doma	47	2	6
použít při zkoušce či testu „tahák“	92	86	87
opisovat od jiného studenta v průběhu písemné zkoušky	82	90	90
dovolit jinému studentovi opisovat během zkoušky	93	55	54
zjistit obsah testu před jeho vykonáním	44	78	74
prozradit jinému studentovi dopředu obsah testu	39	58	48
kopírovat informace z tištěných textů bez řádného uvedení zdroje	56	54	59
kopírovat informace z internetu bez řádného uvedení zdroje	56	49	51
vydávat cizí materiál/ práce z internetu za Vaše vlastní	91	94	96

Můžeme zde pozorovat nepatrné meziroční rozdíly mezi údaji v ČR a značné rozdíly oproti odpovědím probandů v USA. Z výzkumu není patrné, zda byly nastaveny zcela rovnocenné podmínky pro sběr dat.

Stejně otázky pak byly přeformulovány z hodnotových postojů do příslušných akcí a stejní respondenti vyplňovali, jak často využili sami konkrétní postupy k podvádění. Tabulka 3 je nyní převzata z práce (Krupková, 2014), která ji doplnila o vlastní výzkum na Fakultě elektrotechniky a komunikačních technologií VUT v Brně z roku 2013.

Tabulka 3: Procenta studentů, kteří se přiznali k danému způsobu podvádění. (Krupková, 2014)

Položky dotazníku	USA (%)	ČR 2011 (%)	ČR 2012 (%)	FEKT VUT 2013 (%)
opisoval/a jsem domácí úkol/práce od jiného studenta	50	88	82	55
dovolil/a jsem jinému studentovi opsat Vaši práci nebo úkol	62	90	92	47

během výuky jsem spolupracoval/a s jinými studenty na zadání, které jste měl/a vypracovat samostatně	54	95	90	43
vypomáhal/a jsem si s jinými lidmi nad úkoly, které jste měl/a vypracovat samostatně doma	26	97	92	20
použil/a při zkoušce či testu „tahák“	5	67	69	46
opisoval/a jsem od jiného studenta v průběhu písemné zkoušky	14	82	70	55
dovolil/a jsem jinému studentovi opisovat během zkoušky	16	95	90	47
zjistil/a jsem obsah testu před jeho vykonáním	41	82	73	*
prozradil/a jinému studentovi dopředu obsah testu	44	79	72	*
kopíroval/a jsem informace z tištěných textů bez řádného uvedení zdroje	18	36	41	14
kopíroval/a jsem informace z internetu bez řádného uvedení zdroje	18	54	48	19
vydával/a jsem cizí materiál/práce z internetu za vlastní	2	14	15	6

Otázky se symbolem * nebyly do dotazníku na FEKT zahrnuty. Můžeme si opět všimnout značných rozdílů v číselných hodnotách. Krupková (2014) je vysvětluje rozdílností typu studia - humanitní vs. technické, zmiňuje také to, že nebyly garantovány stejné podmínky pro sběr dat. I tak je možné si z uvedených hodnot udělat představu o závažnosti a rozšířenosti tohoto jevu ve školním prostředí.

Abych mohl porovnat data, která jsem získal při svém výzkumu, s dalšími zdroji, provedl jsem také rešerši závěrečných prací na univerzitách, které je zveřejňují na internetu a jsou tak snadno vyhledatelné a dostupné. Archiv některých univerzit (Ostravská univerzita, Univerzita Pardubice) je přístupný pouze pro tamní studenty, většina vysokých škol závěrečné práce takto nezveřejňuje. V rámci ČVUT je tento postup zaveden zatím na Elektrotechnické fakultě a Fakultě informačních studií.

V Tabulce 4 uvádím typ výzkumu (dota = dotazník, rozh = rozhovor, skup rozh = skupinový rozhovor) spolu s počtem respondentů a pokouším se stručně vystihnout zkoumanou oblast (formulované hypotézy).

Tabulka 4: Přehled závěrečných prací týkajících se tématu podvádění na univerzitách s volným přístupem k závěrečným pracím.

Autor/ka	název	typ	kde	Zkoumaná oblast
Univerzita Karlova v Praze				
Horák Lukáš (Pef) BP 2013	Akademické podvádění a jeho vztah k pracovní etice	dota 86, 245	SŠ VŠ	Vliv fáze vzdělávání, pohlaví, víry a spokojenosti na frekvenci a způsob podvádění
Klemešová Martina (Pef) BP 2014	Podvádění vysokoškolských studentů	dota 1518	VŠ	Percepce a frekvence podvádění v závislosti na věku, spokojenosti a obtížnosti VŠ v ČR, SR a Polsku
Masarykova Univerzita Brno				
Cíbulková Andrea (FF) BP 2013	Podvádění očima středoškolských učitelů	roz 6	SŠ učit.	Výskyt, závažnost, kdo podvádí, prevence, vliv okolností, důsledky podvádění u SŠ učitelů.
Hynková Denisa (PeF) BP 2014	Fenomén podvádění z pohledu žáků 2. stupně ZŠ	dota	ZŠ	Elektronické podvádění, způsoby podvádění, místa na schování taháků, příprava taháků, důvody podvádění
Lichnovská Pavla (FF) BP 2013	Podvádění v e-learningu	dota	VŠ	Způsoby, postoje a řešení podvádění při e-learningu u studentů MU.
Navrátil Patrik (PeF) DP 2010	Názory žáků 7. třídy na podvádění ve zkouškové situaci	roz 6	ZŠ	Způsoby, postoje a řešení podvádění u šesti žáků na základních školách.
Nováková Vladimíra (FF) DP 2008	Kdo s koho? Fenomén žákovského podvádění na gymnáziích	roz 6	SŠ	Způsoby, postoje a řešení podvádění u šesti žáků na gymnáziích.
Panáková Marie (FF) DP 2011	Faktory ovlivňující podvádění studentů na středních školách v Pardubickém kraji.	dota	SŠ	Vztah frekvence podvádění a pohlaví, ročníku, názorů na podvádění, zaměřením na výkon/zvládnutí úkolů, strachu, kognitivního zprac. učiva
Římánková Anna (FF) DP 2015	Faktory ovlivňující podvádění studentů středních škol	dota	SŠ	Vliv autoregulace, prospěchu a pohlaví
Tomášková Veronika (FF) DP 2013	Postoje vysokoškolských studentů k	dota	VŠ	Vliv pohlaví, věku, oboru (lékařská a filosofická fak.), ex/introverze, orientace na známky/výkon a tolerance k podvádění na frekvenci podvádění

	fenoménu podvádění			
Urmanová Jana (FSS) BP 2012	Školní podvádění očima studentů střední školy - případová studie	rozh 8	SŠ	Jak prožívají a vnímají studenti podvádění? Jaké jsou důvody, jaké změny by pomohl?
Univerzita Hradec Králové				
Brichová Marie (PeF) BP 2014	Problematika školního podvádění	dota 212	VŠ	Motivace a techniky podvádění v závislosti na pohlaví, věku, ročníku a formě studia
Fikrová Eva (FF) BP 2011	Nečestné jednání ve škole (přístupy studentů k podvádění)	rozh 6+6	SŠ VŠ	Vnímání, zkušenosti, výskyt, přístupy učitelů, hodnocení podvádění
Jihočeská univerzita				
Vostřelová Hana (PeF) BP 2015	Podpora autonomní morálky jako prevence podvádění ve škole	skup rozh 27	SŠ	Volba a prostředí církevní školy, proč studenti ne/podvádí, jak podvádění zamezit.

Z přehledu vyplývá, že tematika podvádění je mezi studenty při zpracování jejich závěrečných prací relativně oblíbená. Nejvíce se jí věnují na pedagogických (PeF) a filozofických (FF) fakultách. Je zajímavé, že jsou v hojné míře využívány jak metody kvantitativní (dotazník), tak kvalitativní (rozhovor, v jednom případě i skupinový rozhovor).

Mezi výhody kvantitativního výzkumu patří dle popisovaných zkušeností autorů a dle (Gavora, 2000) možnost data kvantifikovat a statisticky zpracovat, nenáročný a časově úsporný proces sběru dat, omezení subjektivity a vlivu zaujatosti výzkumníka, tedy nestrannost. Nevýhodami jsou hrubý popis názorů respondentů („Za čísla se ztrácí člověk), anonymita výzkumu, větší riziko neupřímného či záměrně nepravdivého odpovídání.

Kvalitativní výzkum naopak uvádí zjištění ve slovní nečíselné podobě (Gavora, 2000), snahou výzkumníka je sblížení s respondentem, vcítění se. Nevýhodou je časová náročnost a malá velikost vzorku respondentů, kteří jsou v rámci výzkumu osloveni. Většina autorů uvádí v souvislosti s tematikou riziko strachu probandů z postihu, a tedy malou otevřenost a neupřímnost.

Na základě seznámení se s jednotlivými pracemi se domnívám, že by bylo velice záhodno výzkum více koordinovat a zastřešit. Ačkoli téměř všichni autoři uvádí, že v České republice není tématu věnována dostatečná pozornost, domnívám se, že množství prací a studií, které vznikají, není malé, ale výzkum je bohužel roztříštěný a neorganizovaný. Aby bylo možné

výzkumné soubory navzájem porovnat, je třeba dodržet stejnou metodiku sběru dat, použít stejný dotazník, uplatnit shodnou metodu výběru vzorku respondentů apod.

Také musím bohužel konstatovat vzhledem k volbě specializace tématu své práce na podvádění na vysokých školách, že většina dostupných zahraničních i českých studií a závěrečných prací se věnuje spíše podvádění na středních školách, v menší míře pak také na základních školách. Je-li výzkum orientovaný na vysoké školy, zkoumá pak často pouze plagiátorství jako specifický typ podvádění.

2.3. PŘÍČINY PODVÁDĚNÍ

Na příčiny a faktory ovlivňující podvádění studentů může být nahlíženo z nejrůznějších pohledů. Jedná se o jev na pomezí několika společenskovedních oborů - psychologie, sociologie, etiky a dalších disciplín.

Jako sociálně-psychologický jev vidí podvádění či spíše nelegální komunikaci ve škole (Stránská, 1982), kdy se v klimatu třídy vztahy sociální vztahy žák-žák ve formě ochoty pomoci a případně také sebeprosazení, sebeuplatnění při napovídání a vztah žák-učitel, pro nějž je podvádění přestupkem proti normám.

V této práci budu také používat psychologické pojmy „motivace“ a „postoje“. Nejedná se o jednotně zavedené pojmy. Motivace je dle P. Younga „procesem vzbuzení nebo podnícení chování, udržení činnosti v běhu a jejího usměrňování do určité dráhy“ či podle Madsena ji chápeme jako „všechny proměnné, které aktivují, udržují a usměrňují chování“ (Madsen, 1972 in Hoffmanová, 2009). Motivaci dělíme na:

- vnitřní - daná osobnostní charakteristikou studenta
- vnější - daná vlivem okolí

Obvykle je motivace v prostředí školy chápána jako motivace k učení, zde budeme ale pracovat s motivací k podvádění. Příkladem vnitřní motivace pak může být v tomto kontextu potřeba ujistit si ve stresu, zda je odpověď opravdu správně nebo vlastní touha po dobrých známkách, vnější motivace k podvádění pak může být např. pocit, že předmět je příliš těžký, zbytečný nebo že učitel nehraje fér.

Postoje jsou oproti zčásti vrozené a zčásti získané hodnotící vztahy, který je vyjádřen způsobem, jakým jedinec reaguje na určité osoby, situace nebo předměty, ale i na sebe sama (Hartl, 2004 in Tomášková, 2013). Postoje si člověk vytváří na základě osobní zkušenosti nebo

zprostředkovaně (sociální učení). Postoje lze charakterizovat jako relativně stálé. S příklady postojů jsme se již seznámili v Tabulce 1 a 2.

Přehled příčin podvádění se s oblibou uvádí dle Jensenové et al. (2002), studie, která zkoumá postoje k mnoha vybraným typům podvádění dle pohlaví a typu školy („high school“ a „college“), ovšem paleta zde uvedených možností je dle mého názoru nepříliš systematická a úplná. Raději tedy uvádím klasifikaci faktorů ovlivňujících podvádění dle Dobrovské (2006).

Tabulka 5: Příklady faktorů, které mohou ovlivnit výskyt studentského podvádění. (Dobrovská, 2006 in Krupková, 2014)

FAKTOR	SPECIFIKACE	
Vysoká škola a její klima	<ul style="list-style-type: none"> - velikost vysoké školy, anonymita jejího prostředí - zaměření vysoké školy (např. technické, humanitní atd.) - existence etického kodexu vysoké školy, sankce za odhalené podvádění - vybavenost vysoké školy a dostupnost elektronických zařízení pro studenty - náročnost studia - vytíženost, event. přetíženost učitelů - důraz na kvalitu výuky ze strany managementu 	
Osobnost učitele	Lidské a intelektuální vlastnosti	<ul style="list-style-type: none"> - zájem o profesi a studenty - pečlivost a důslednost - znalosti z oblasti výpočetní techniky - poznávací pružnost - zvědavost
	Pedagogické, prezentační a organizační schopnosti	<ul style="list-style-type: none"> - subjektivní přeceňování předmětu - nepřiměřená náročnost na faktografii - schopnost srozumitelně vysvětlit učivo - spravedlnost při hodnocení výkonu studentů - kvalita přípravy didaktických testů a domácích úloh - průběžná aktualizace testů a domácích úloh - utajení testů - kontrola identity studentů při zkoušení
Osobnost studenta	<ul style="list-style-type: none"> - věk studenta (zejména ve vztahu k pokročilosti ve studiu) - vztah ke škole, ke studiu, k učivu, k učiteli - intelektuální zdatnost - úspěšnost ve studiu - motiv výkonu - preference „hloubkového“ učení - etické vlastnosti - temperamentové charakteristiky - normalita osobnosti 	

2.4. DŮSLEDKY PODVÁDĚNÍ

Uveďme na tomto místě několik příkladů neblahých důsledků školního podvádění, které pomohou ilustrovat závažnost tohoto jevu.

Např. dle Mareše a Křivohlavého (2005) se žák učí předstírat výsledky, které neodráží jeho vlastní znalosti, dovednosti ani vlastní úsilí a zvyká si řešit jakékoli složitější situace tak, aby mu přinášely okamžitý zisk a vyžadovaly co nejmenší námahu. Vrbová (2011) upozorňuje, že krátkodobý užitek pak může dlouhodobě nepříznivě ovlivnit charakter žáka. Podvádění je návykové (Josephson, 1998 in Cizek, 2003), pokud podvod není odhalen a potrestán, vede často k dalšímu podvádění.

Bezprostřední důsledky podvádění se ale netýkají pouze konkrétních jedinců. Nezanedbatelné dopady má podvádění na jejich spolužáky, vede k možné ztrátě jejich motivace, k pocitu deziluze a frustrace, ztrátě sebeúcty a sebedůvěry. Nutí spolužáky podvádějících lidí také podvádět, aby se neocitli v nevýhodě, z podvádění se stává standard a nastává pokřivení hodnot.

Je nutné zmínit i systémové důsledky, například selhává srovnávání vysokých škol, pokud na nich nepanují stejné podmínky ohledně prevence a kontroly podvádění, jednotné přijímací zkoušky na vysoké školy ztrácejí při podvádění svůj význam apod. Dlouhodobě v České republice klesá prestiž vysokoškolského titulu, protože na něj dosáhne čím dál tím více studentů, někdy i těch, kteří by bez podvádění nároky a požadavky splnit nemohli.

Cizek (2003) zmiňuje i další patologické jevy, které můžeme pozorovat na vysokých školách: neoprávněné získání stipendia či ocenění nebo např. chybné vyhodnocení úspěšnosti výuky pedagogem.

2.5. ELEKTRONICKÉ PODVÁDĚNÍ

Podvádění můžeme dle typu použitých prostředků rozdělit na tradiční a elektronické (Mareš 2005). Ačkoli je Marešova přehledová studie již 10 let stará, stále je co do přehledu typů elektronického podvádění velmi dobře použitelná (přehled na s. 316-318). Autor ovšem později po představení tohoto přehledu trochu nesystematicky zužuje pojem elektronické podvádění (s. 322) spíše na plagiátorství, které dle mého názoru stojí logicky úplně stranou tohoto vymezení, a může tedy být samo o sobě jak tradiční, tak elektronické.

Faktem je, že rozvoj internetu, různých softwarových služeb (jazykové překladače) nebo přímo webů na vyhotovení práce místo studenta dle zadání výrazně napomáhají šíření trendu plagiátorství či falešného autorství a pro vysoké prostředí představují minimálně stejně velký problém jako podvádění při skládání zkoušek a zápočtů. Jelikož jde ale o problematiku poněkud odlišnou, dle předchozího vymezení se jí nebudeme již dále zabývat. Více lze nalézt např. v (Dobrovská, 2006), kde je elektronické podvádění ztotožněno z plagiátorstvím a úkoly na zakázku.

Pro potřeby této práce jsem sestavil vlastní přehled možného zneužití hardwarových nástrojů, které v současné době mohou nejčastěji sloužit při podvádění u zkoušení na vysokých školách, viz Tabulka 6.

Tabulka 6: Přehled možností využití vybraných hardwarových nástrojů při podvádění.

	Materiály	Audio	Komunikace	Zadání
PC, tablet, notebook	Zobrazení nápopědy při testu na PC	-	Sdílení zadání se spolužáky	
Chytrý telefon	Zobrazení textu, obrázku, hledání na internetu, použití výpočtového programu	Předem nahraný tahák v mobilu nebo mp3 playeru	Chatovací programy: Whatsapp, Messenger...	Vyfocení zadání pomocí fotoaparátu a odeslání k vyřešení
Sluchátko	-		Opsání řešení úlohy nadiktované spolužákem, komplicem na základě doručeného zadání	-
Hodinky	Zobrazení textu a obrázků, možnost přepnout zpět na čas	-	-	-
Fotoaparát	Zobrazení předem vyfocených obrázků během testu	-	Vyfotografování zadání a sdílení se spolužáky	

S notebooky a tablety se u klasických písemných testů vzhledem k jejich velikosti příliš často nesetkáváme, sobory a software v nich uložené ale mohou být zneužity v případě, že je zkoušení na počítači přímo konáno.

Chytrý telefon (smartphone) v dnešní době vlastní většina posluchačů VŠ a omezení jejich používání při výuce stejně jako odhalení nepovoleného použití při testování je mnohdy problematické.

Sluchátko je díky vybavení mikrofonom možné použít i u ústní zkoušky za předpokladu, že komplic slyší otázky zkoušejícího. Trh s hodinkami a sluchátky určenými přímo pro podvádění

není nijak regulován a kdokoli si je může velice snadno zakoupit, viz například www.opisovani.cz, www.mikrosluchatko.eu či www.hodinkydoskoly.cz . Dostupnost takovýchto webů, stejně jako webů inzerujících vyhotovení prací, má dobrou vypovídající hodnotu ohledně faktu, jak je (akademické) podvádění ve společnosti tolerováno.

Zabavení příslušného hardwaru na vysoké škole při podezření z podvádění je prakticky nemožné, dozor při zkoušení studenta při podezření z podvádění může vyloučit z termínu a prohřešek je pak řešen disciplinární komisí dle disciplinárního řádu vysoké školy.

3. PRAKTICKÁ ČÁST

3.1. VÝZKUMNÝ ÚKOL A FORMULACE HYPOTÉZ

Tématem bakalářské práce je (Elektronické) podvádění studentů ve škole. Výzkumný problém by se dal formulovat jako Zjištění vlivů na hodnotové postoje studentů ČVUT vůči podvádění u zkoušek. Hlavní výzkumná otázka pak zní: „Jaké faktory ovlivňují názory na podvádění, případně frekvenci podvádění?“ Definujme dále dvě vedlejší výzkumné otázky pro tento výzkum:

- Jaké postoje zaujímají studenti ČVUT k podvádění u zkoušek a zápočtů?
- Jaké motivace vedou studenty ČVUT k případnému podvádění u zkoušek a zápočtů?

Na základě studia literatury a dle vlastních domněnek jsem formuloval následující hypotézy:

- H1: Fakulta ČVUT, ze které studenti pocházejí, nemá vliv na uvedenou frekvenci podvádění.
- H2: Pohlaví respondenta nemá vliv na postoje k tomu, co je a co není podvádění.
- H3: Studenti, kteří uvádějí, že považují podvádění za problém, by zároveň uvítali více iniciativy od pedagogů k jeho řešení.

3.2. METODOLOGIE VÝZKUMU

3.2.1. VÝZKUMNÝ NÁSTROJ

Jako výzkumný nástroj jsem zvolil dotazník, konkrétně elektronicky vyplňovaný dotazník. Jedná se o prostředek kvantitativně orientovaného výzkumu. Základní charakteristikou takového výzkumu je možnost pracovat s číselnými údaji jako proměnnými a statisticky je zpracovat (Gavora, 2000). Stejný autor uvádí výhody dotazníkového šetření: časovou úspornost a možnost oslovení velkého množství respondentů.

V případě vytyčeného tématu se dle mého názoru jedná o ideální prostředek, výhodou je jeho anonymita. Respondenti by při použití jiných výzkumných nástrojů (například interview) dost pravděpodobně neodpovídali tak upřímně a ochotně. Rozdíly bychom zřejmě mohli zaznamenat i při použití papírového dotazníku - tato hypotéza by podle mého názoru zasluhovala samostatné ověření či vyvrácení.

Dotazník byl uveřejněn pomocí webové služby Survio.com a propagován pomocí sociální sítě Facebook. Sběr dat probíhal během 5 dnů v měsíci prosinec 2015. Finální podoba dotazníku je v Příloze A.

3.2.2. VÝZKUMNÝ SOUBOR

Jako základní soubor, tedy množinu všech potenciálních respondentů, jsem si zvolil všechny současné studenty ČVUT, připustil jsem i studenty bývalé, pokud od ukončení jejich studia na ČVUT neuplynulo více než tři roky. Požadavek na druh studia (prezenční vs. kombinované) a typ studijního programu (bakalářské, magisterské studium) nebyl vznesen, ani tato data nebyla zjišťována, protože dle mého názoru nehrají vzhledem k charakteru výzkumu významnější roli.

Z tohoto základního souboru vzešel výběrový soubor těch studentů, kteří byli ochotni dotazník umístěný v několika tzv. skupinách sítě Facebook. Příspěvek na sociální síti nebyl nijak propagován, vyplnění dotazníku se zakládalo čistě na vůli a zájmu každého jedince. Po získání celkového počtu 557 respondentů byl sběr dat zastaven.

Výběrový soubor nelze vzhledem ke způsobu oslovení respondentů považovat za zcela náhodný. Respondenti byli osloveni plošně a dotazník vyplnili ti, kdo měli zájem. Nutnou podmínkou bylo vlastnictví Facebook účtu. To, že dotyčný nepoužívá Facebook účet ho sice může znevýhodňovat či vylučovat u některých typů podvádění, nemyslím si ale, že by panovala významná závislost a že bychom se tedy tímto dopustili hrubé chyby.

3.2.3. PŘEDVÝZKUM

Před zahájením samotného výzkumu jsem realizoval předvýzkum. Pěti přátelům jsem předložil k vyplnění návrh dotazníku s tím, aby mi sdělili své podněty a ověřili, že je dotazník dobře navržen, tedy že splňuje zásady uvedené dle (Babbie, 1983 in Gavora, 2000):

- Formulovat jasné otázky tak, aby jim všichni respondenti rozuměli stejně
- Vyhnout se příliš širokým formulacím
- Vyhnout se nejasným formulacím typu „několik“, „obvyčejně“, „někdy“
- Vyhnout se dvojitým otázkám, které se ptají na dvě věci
- Ptát se na otázky, na které mohou respondenti odpovědět
- Formulovat smysluplné otázky

- Tvořit jednoduché otázky
- Vyhnout se záporným výrazům
- Vyhnout se předpojatým otázkám

Podněty byly poté diskutovány ve skupině. První dvě otázky dotazníku „Podvádění studentů při vykonávání zkoušek a zápočtů mi vadí a považuji jej za významný problém.“ a „Uvítal/a bych více iniciativy u zkoušejících ohledně řešení tohoto problému.“ jsem původně navrhl jako jednu otázku. Kolegové ale namítali, že oni konkrétně by na každou otázku odpověděli jinak, proto jsme se jednomyslně rozhodli otázky rozdělit a zařadit domněnku o korelaci těchto dvou hodnot jako hypotézu.

Dále jsme debatovali o grafické podobě uvedení hodnoty na škále, software nabízel také hodnocení pomocí hvězdiček. Tato možnost se kolegům jevila jako přehledná a uživatelsky přátelská, ale na základě námitky, že dostatečně nevyjadřují škálu mezi dvěma extrémy a že nemusí jednoznačné, zda je minimum 0 nebo 1 hvězdička, jsme nakonec zvolili design v Příloze A.

Dále byly provedeny některé drobné změny ve stylistické formulaci otázek i odpovědí a jeden proband úspěšně zkusil vyplnit dotazník na mobilním zařízení. Dotazník byl poté spuštěn a sběr odpovědí průběžně monitorován.

3.2.4. SKLADBA OTÁZEK

Dotazník obsahoval celkem 16 otázek, v kontextu závěrečných prací uvedených v Tabulce 4 je to záměrně relativně krátký výzkum. K dotazování jsem přistupoval vědomě odlišně v tom smyslu, že jsem neaplikoval větší množství otázek cílících na zjištění jedné proměnné (takový postup je popsán včetně velice pokročilého statistického aparátu ve skvělé diplomové práci (Římánková, 2015)).

Oproti tomu jsem se rozhodl postavit dotazník na menším počtu otázek, které jsou dle mého názoru nosné samy o sobě, pomocí statistického aparátu vyhodnotit vztahy mezi vybranými proměnnými (čtyři uvedené hypotézy) a ostatní otázky vyhodnotit deskriptivně (grafy, tabulky), přičemž se tzv. post hoc mohou i zde objevit zajímavé vazby.

Otázky číslo jedna až deset jsou škálovací, je zde použito šestistupňové škály Likertova typu (Gavora, 2000) a zkoumají postoje respondentů. Sudý počet stupňů na škále jsem zvolil proto, aby se musel respondent vždy přiklonit spíše k souhlasu či nesouhlasu, čili zaujmout nějaké konkrétní stanovisko. Často se používá i čtyřstupňová škála, ale dal jsem přednost

jemnějšímu dělení. Popisky u odpovědí jsou označeny číselně i slovně tak, aby bylo zabráněno mýlce.

Položky jsou záměrně řazeny ve zdánlivě nahodilém pořadí s různou mírou důležitosti, střídá se polarita odpovědí tak, aby se respondenti na vyplňování co možná nejvíce soustředili a neupadli do stereotypu (např. student, který s podváděním nesouhlasí, by mohl všude automaticky zaškrtnout stejnou volbu).

V otázce číslo 11 studenti za základě čtyřstupňové škály hodnotí, co z nabízeného považují za podvádění a jak vážné. Oproti ostatním výzkumům jsem volil spíše stručnější podobu seznamu.

Následující 3 položky nebyly povinné k vyplnění a dle instrukcí je měli zodpovědět pouze studenti s alespoň pěti zkušenostmi se zkouškovou situací. Otázka číslo 12 zkoumá frekvenci podvádění obecně (zde se jedná o 4 ordinální kategorie, které nelze chápat a zpracovat jako rovnoměrnou škálu), posléze otázka 13 zjišťuje frekvenci jednotlivých druhů podvádění včetně pasivního podvádění, které někteří respondenti nemuseli v předchozí otázce vzít do úvahy. Zde jsem volil třístupňovou sadu možností, může teoreticky docházet k subjektivitě ohledně rozlišení slov „výjimečně“ a „opakovaně“.

Položka číslo 14 vyžadovala seřazení vybraných důvodů podvádění podle relevance v jejich osobním případě. Studenti mohli také sami doplnit vlastní důvod (polootevřená otázka).

V posledních dvou otázkách jsem zjišťoval pohlaví respondentů a fakultu, kterou studují (bylo možno vybrat i více, abych zaručil přesnost výzkumu, přidal jsem i možnost „nestuduji ČVUT“ pro vyloučení těchto odpovědí).

3.2.5. REAKCE NA VÝZKUM

Uveřejnění dotazníku na sociální síti Facebook vyvolalo u některých uživatelů této sítě poměrně bouřlivé reakce. Někteří mi vyčítali volbu a zpracování tohoto tématu v obavě, že se zveřejněním práce přijdou opatření - zřejmě větší zabezpečení při zkouškách. Další vyjádřili despekt k tomuto typu bakalářských prací. Větší množství uživatelů ale přistupovalo k výzkumu kladně, chválili dobře zvolené téma a často se zajímali o výsledky - napsalo si o ně celkem asi 20 lidí.

Ve skupině Fakulty informačních technologií se objevovaly komentáře ve smyslu, že u nich se přece nepodvádí nebo že to ani moc není možné. O tomto více ve vyhodnocení Hypotézy 1.

Pro zajímavost připojuji některé příspěvky:

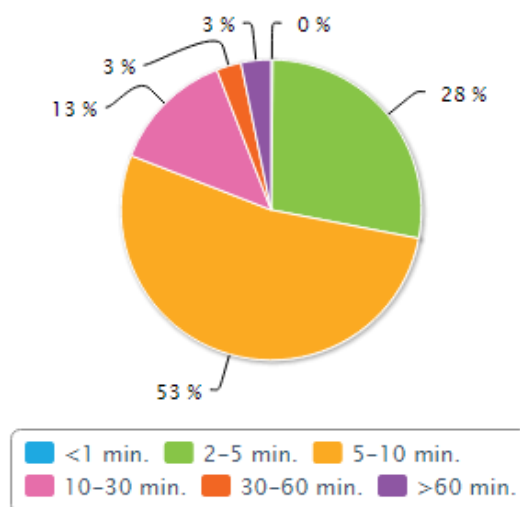
- Nevim cemu tohle ma byt napomocne ... jen to uskodi.
- Jo. Tak az bude u kazde lavice hlidkovat vyucujici pri proverkach tak vime komu podekovat.
- Betonářka vyhlásila, že nejvíc stížností je na podvádění a opisování úkolů, takže to moc dobře čtou. Tím hůř, že to píše někdo do bakalářky.
- Ahoj ☺ Zajímají mě výsledky, dáš je sem prosím, až to budeš mít hotové?
- Kde se dava tak de*ilni tema bakalarky? Typuji MUVS, ci nejaky pseudoekonomicky, ci zbytecny humanitni obor?....docela smutne...
- Mně to přijde jako zajímavé téma, na seminárku
- Seminarku mozna...ale bakuli? Docela bych chtel videt obhajobu a posudky...
- URČITE VOLE. TI TO PROZRADIM ONI SI TO PAK PŘEČTOU A TU ŠKOLU UŽ NIKDY NEDODELAM :DDD
- No, rozhodně sis vybral zajímavé téma pro učitele :D Myslím si že právě tvou bakalářku si učitelé rádi přečtou
- U nás se nepodvádí.
- a to vobec ide? :-) U vacsiny predmetov to IMHO ani nejde.
- Když je na čtyři sta lidí připraveno osmnáct variant písemek, stále tě sleduje kamera se záznamem a víš, že ze šesti lidí kolem tebe jich pět ten předmět neudělá, tak nemáš moc motivaci od nich něco obšlehnout.
- Vzhledem k obtížnosti některých předmětů se hlavně nabízí otázka, je-li vůbec od koho opisovat.
- BTW viděl jsem podvádět, paradoxně ani jeden z nich ten předmět stejně neudělal
- Musím říct že výsledky by mě taky zajímaly...profláknutí bych se ani nebál...všichni přece vědí, že se na čvutu podvádí...kdo chce tak s tím něco dělá (viz kolega Vyčihl), ostatní na to prostě se*ou
- Samozřejmě nepodvádí. Skládali jsme nějakou přísahu. :-D
- To jsou ale výborné a užitečné bakalářky. Dneska jsem byl v bance a vyplňoval mi tam jeden ing. za přepážkou formulář o zrušení účtu, ještěže takováhle studia máme. Navíc tady dokonce zvládnou naklikat vlastní anketu.

Celkově mohu říci, že výzkum probudil ve studentech značné emoce a zájem. Ochota k vyplnění dotazníku byla podle mého názoru nadprůměrná a podařilo se získat velké množství respondentů za krátké časové období.

3.3. ANALÝZA VÝSLEDKŮ ŠETŘENÍ

Výzkumu se zúčastnilo celkem 557 respondentů ze všech fakult ČVUT. Dvě odpovědi byly vyřazeny, protože respondenti zaškrtnuli možnost, že nestudují ČVUT. Vyplnění dotazníku dokončilo 39% návštěvníků odkazu, zbylých 61% návštěvníků vyplňovat nezačali nebo web opustili před odesláním výsledků. Nejčastěji vyplňování dotazníku zabralo respondentům 5 - 10 minut, jak je vidět z Obrázku 1. 6% respondentů vyplnilo dotazík za dobu větší než 30 minut, což je zřejmě dáno otevřením okna prohlížeče během jiné činnosti.

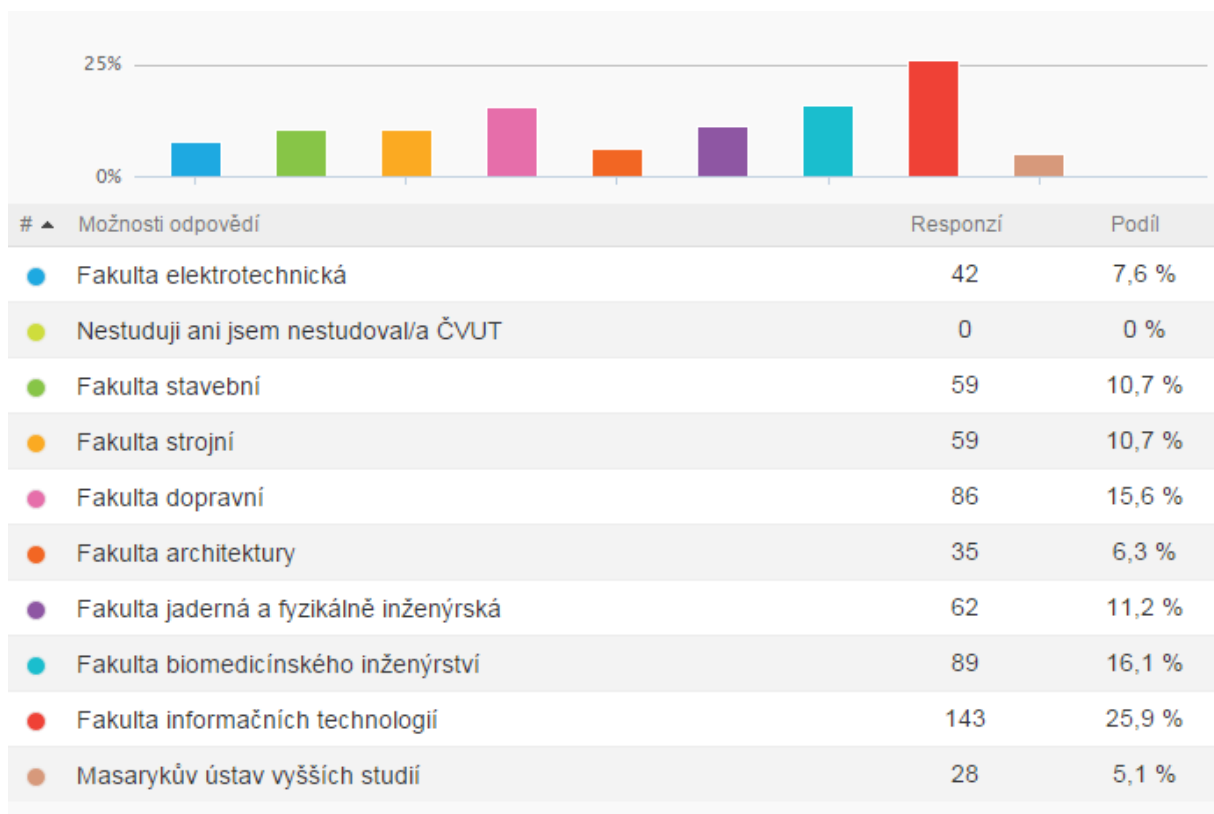
Čas vyplňování dotazníku



Obrázek 1: Procentuální poměr časů vyplňování dotazníku

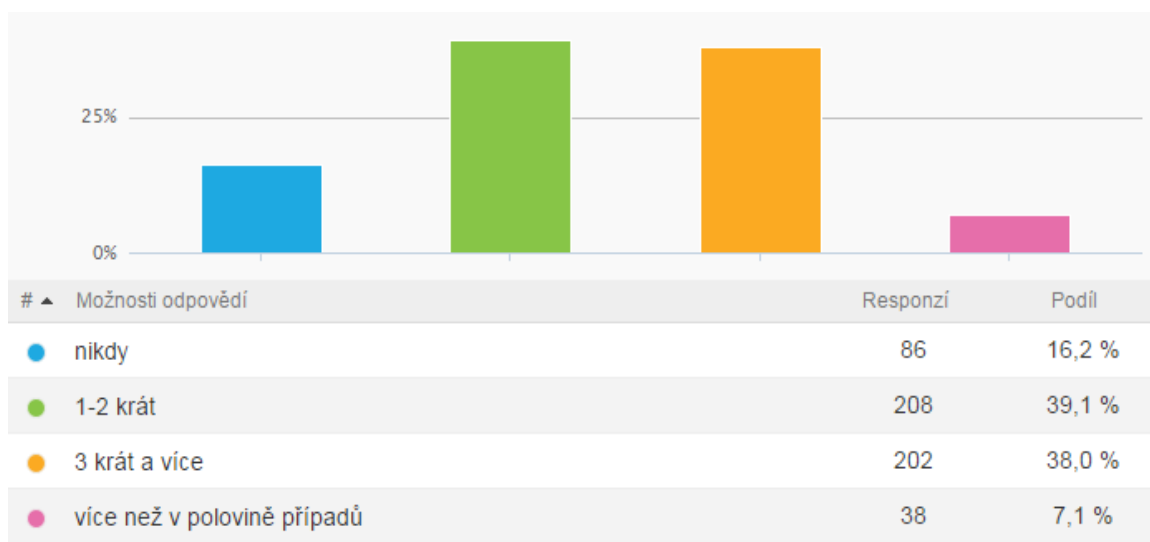
3.3.1. HYPOTÉZA 1: FAKTOR FAKULTA

V rámci první hypotézy zkoumáme, zda se některých fakultách ČVUT podvádí méně než na ostatních. Nejprve na Obrázku 2 vidíme počty respondentů dle jednotlivých fakult. Poznamenejme, že někteří studenti mohou studovat i více fakult. Takových bylo celkem 35. Tyto studenty můžeme buď započítat pro obě/všechny fakulty, které studují nebo je chápat jako samostatnou skupinu, například na základě hypotézy, že studium na dvou fakultách zároveň je náročnější a může vést k ulehčování si povinností podváděním. Studenti ale také mohli neúspěšně studovat jednu fakultu a pak přejít na jinou. V případě opakovaného výzkumu by bylo záhodno tyto jevy nějak blíže určit. Pro potřeby ověření hypotézy 1 jsem tyto studenty uvažoval jako samostatnou skupinu.



Obrázek 2: Počty a procentuální podíly respondentů dle fakulty.

Co se týče odpovědí na otázku 12: „Kolikrát ve svém životě jste vykonali nějakou formu podvodu u zkoušky či zápočtu?“, rozložení odpovědí vidíme na Obrázku 3.



Obrázek 3: Odpovědi na otázku „Kolikrát ve svém životě jste vykonali nějakou formu podvodu u zkoušky či zápočtu?“.

Protože škála obsahovala odpovědi „nikdy“, „1-2 krát“, „3 krát“ a „více než v polovině případů“, nelze tyto hodnoty po transformaci na čísla 1-4 považovat za kardinální, jde stále o ordinální škálu, neboli hodnota 4 neznamena 2krát větší podvádění než hodnota 2. Nelze tedy použít analýza dat Anova, přichází pak v úvahu její neparametrická verze Kruskal-Wallisův test, který navíc nevyžaduje normalitu dat. Ten nám v tomto případě indikuje signifikantní vliv jedné ze skupin. Při zkoumání původu této závislosti můžeme použít Tukeyho test vícenásobného srovnávání. Jelikož jsme neměli stejný počet respondentů z jednotlivých fakult, byla použita varianta HSD, která tento nedostatek eliminuje. Využit byl software GraphPad Prism 6 a Microsoft Excel. Výsledky testu jsou uvedeny v Tabulce 7.

Tabulka 7: Tukeyho test vícenásobného srovnávání aplikovaný na rozdíly ohledně fakult.

	více	MÚVS	FIT	FBMI	FJFI	FA	FD	FS	FSt
FEL			***						
FSt	**		****						
FS			****						
FD	***		****	*	*				
FA			****						
FJFI			***						
FBMI			****						
FIT		*							
MÚVS									

Hvězdičky zde značí míru signifikance, jedna hvězdička znamená malý rozdíl v rámci dat, čtyři hvězdičky znamenají velmi významný rozdíl. Je tedy zřejmé, že situace na FITu je výrazně odlišná od jiných fakult.

Z dat můžeme sestavit kontingenční tabulku a pomocí testu chí-kvadrát vypočítat míru korelace. p-hodnota pro celé ČVUT je <0.0001 , nezahňeme-li FIT, je závislost na hladině významnosti $\alpha=0.05$ stále signifikantní, ale jen s $p=0.0283$.

Závěr: Na hladině významnosti 5% zamítáme hypotézu 1: Prostředí fakulty nemá vliv na frekvenci podvádění.

Okomentujme na tomto místě ještě další faktory, které souvisí s proměnnými „frekvence podvádění“ a „typ fakulty“ a nejsou zahrnuty v hypotéze 1.

Otázka 12, na jejímž základě jsme analýzu dělali, předchází v dotazníku záměrně otázku 13, kde mají respondenti uvést frekvenci podvádění u následujících vybraných položek:

- Opsání odpovědi z taháku, skript nebo z mobilního zařízení
- Opsání odpovědi od souseda
- Opsání odpovědi od kolegy, kterému jsem poslal/a zadání
- Poslal/a jsem místo sebe na zkoušku někoho jiného
- Použití sluchátek a dalších zvukových systémů
- Vědomé napovídání či umožnění někomu opisování od sebe

Respondenti tedy nevědí nebo nemají ujasněno, co přesně se za podvádění považuje, proto nastaly případy, kdy vybrali v otázce 12 variantu „nikdy nepodvádím“, aby vzápětí připustili v otázce 13 frekvenci „výjimečně“ nebo dokonce „opakovaně“ u některé z položek.

Prvních pět těchto položek se týká aktivního podvádění, šestá pak označuje podvádění pasivní. Opravíme-li samotné respondenty zpětně, tj. pokud v prvních pěti položkách nezaškrtnli všude nikdy, budeme je považovat za někdy podvádějící, stoupne nám procento aktivně podvádějících nepatrně z hodnoty 85,2% na Obrázku 3 na 86,6%. Pokud přidáme studenty, kteří u prvních pěti položek uvedli hodnotu „nikdy“ a šesté položky uvedli „výjimečně“ nebo „opakovaně“, dostáváme 92,6% buď aktivně, nebo pasivně podvádějících studentů, rozdíl 6% by tedy měl představovat ty studenty ČVUT, kteří sami aktivně nepodvádějí (výhody nezískávají), ale kamarádovi pomoc neodmítnou (budeme-li tedy uvažovat, že tak činí nezištně). Tyto hodnoty jsou porovnány s dvěma dalšími výzkumy v Tabulce 8. Bakalářská práce (Červená, 2015) bohužel neuvádí, na které fakultě byl sběr konán, takže s ní nemohu porovnat konkrétní hodnoty, které mám k dispozici.

Tabulka 8: Srovnání výsledků v rámci relevantních prací ohledně procenta podvádějících studentů.

Autor, rok	Škola	Akt/Pas	N	% podvádějících
Tomášková, 2013	LF a FF MUNI	Oboje	287	100%
Matoušek, 2016	ČVUT	Oboje	555	92,6%
Matoušek, 2016	ČVUT	Akt	555	86,6%
Červená, 2015	ČVUT, nespec. fakulta	Akt	102	61,8%

Pokud bychom uvažovali fakulty ČVUT bez FIT, který je dle předchozího v tomto směru výrazně odlišný, dostali bychom hodnoty 97,6% aktivně podvádějících studentů a 93,2% pouze aktivně podvádějících studentů. Ačkoli studie (Preiss, Nohavová & Stuchlíková 2012) neuvádí údaj ohledně jakéhokoli podvádění u jednotlivých respondentů, tato čísla se poměrně dobře shodují s výsledky jednotlivých položek (např. ohledně aktivního a pasivního podvádění u zkoušek) s humanitními školami, naopak výrazně se rozcházejí s jednotlivými údaji na FEKT

VUT (Krupková, 2014), i když opět podotýkám, že opět chybí souhrnné procento jakéhokoliv podvodu a hodnoty v Tabulce 2 lze považovat pouze za spodní odhad.

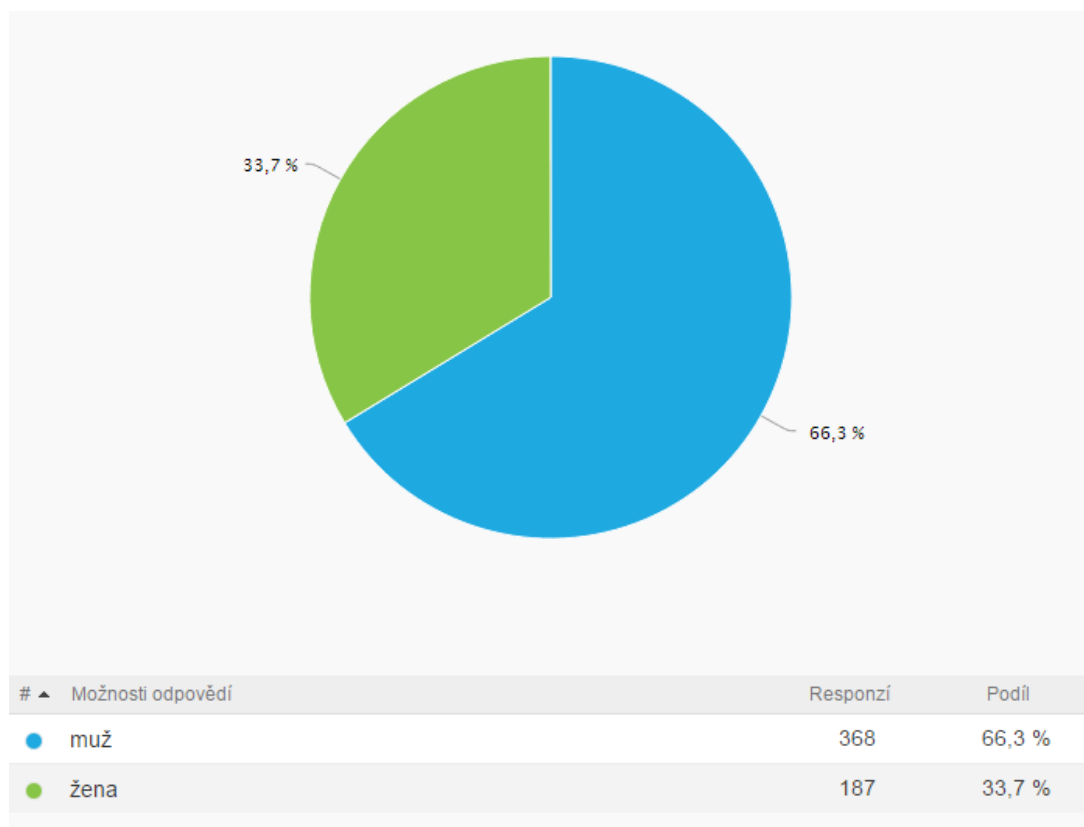
Závěrečné práce (Horák, 2013), (Klemešová, 2014) a (Brichová, 2014) svou strukturou bohužel neumožňují v tomto ohledu srovnání.

Závažný údaj představuje 6,8% studentů, kteří dle vlastních slov podváděli více než v polovině případů. Toto už opravdu nelze považovat za nějaké náhodné selhání či občasnou nepovolenou výpomoc. Na druhou stranu je třeba poznamenat, že jsem po respondentech považoval alespoň 5 vykonaných zkoušek, čili 5 pět příležitostí k podvádění, je tedy rozdíl, zda tento údaj vyplní student prvního nebo posledního ročníku, tento faktor jsem nezkoumal. Tento údaj dosahoval nejvyšších hodnot na Fakultě stavební (17,3%) a elektrotechnické (12,5%), nejméně opět na FIT (2,3%).

Zajímavou otázkou je, proč právě studenti FITu uvádí, že podvádí méně. Dle reakcí v kapitole 3.2.5 by to mohlo být podle mého názoru buď tím, že převažují formy zkoušení, kde podvádění vůbec není možné, anebo je zde na prevenci kladen větší zřetel. Rozhodně by si tato problematika zasloužila další pozornost.

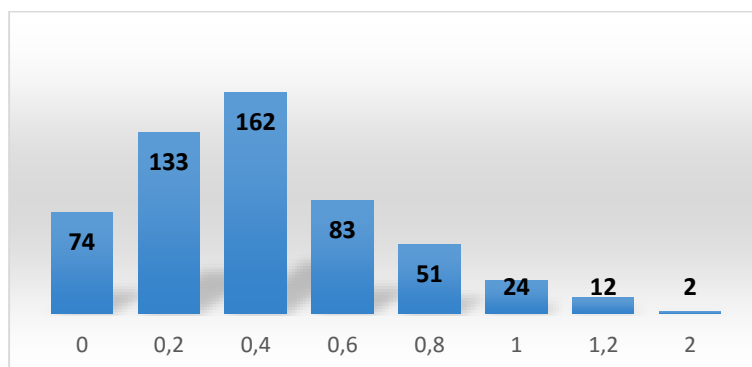
3.3.2. HYPOTÉZA 2: FAKTOR POHLAVÍ

Role faktoru pohlaví na postoje nebo sklony studentů k podvádění je mezi autory (zejména závěrečných prací) oblíbeným předmětem zkoumání, zřejmě proto, že tato proměnná nabývá pouze dvou hodnot, a proto lze k ověření platnosti hypotézy použít t-testu. Ačkoliv se nedomnívám, že je tato otázka z hlediska prevence nějak zvlášť zajímavá (těžko si lze představit, že u zkoušek budou na základě doporučení hlídání více muži nebo ženy), zařazuji ji pro porovnání také. Na Obrázku 4 vidíme nejprve deskriptivní charakteristiku respondentů dle jejich pohlaví. Toto rozložení charakterizuje dle mých předpokladů skutečné rozložení na škole technického typu, i když přesné statistiky ČVUT bohužel nejsou veřejně k dispozici.



Obrázek 4: Počty a procentuální podíly respondentů dle pohlaví.

V některých závěrečných pracích ((Panáková, 2011), (Horák, 2013)) jsem se setkal se zkoumáním vztahu pohlaví a frekvence podvádění. Kdybychom využili výsledků u otázky 13 a ordinální proměnné „nikdy“, „výjimečně“, „opakovaně“ převedli na kardinální hodnoty, např. 0, 1 a 2, sečetli pro zvolenou baterii otázek a zprůměrovali, dostali bychom hodnoty od 0 do 2, které ale nemohou mít v žádném případě normální rozdělení, jak je vidět na Obrázku 5 (zde obě pohlaví dohromady, aktivní formy podvádění), proto je podle mého názoru použití t-testu metodicky chybné.

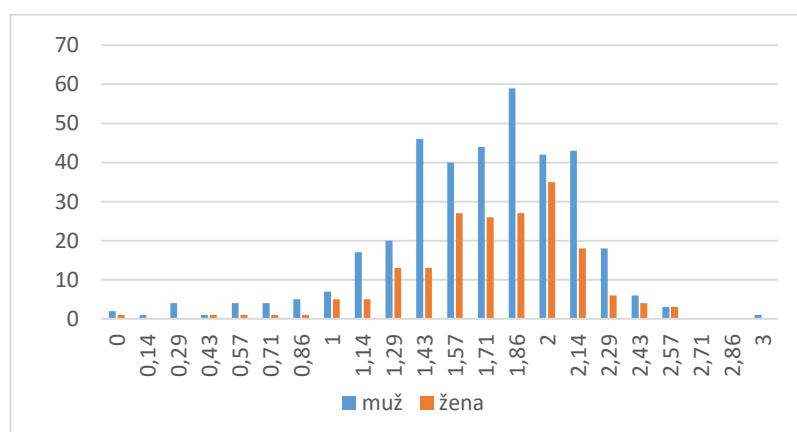


Obrázek 5: Nenormalita rozdělení frekvence podvádění za použití škálování.

Použit jej můžeme při zkoumání vztahu pohlaví a postojů. To je také obsahem prezentované hypotézy č. 2. Konkrétně jsem zvolil postoje respondentů k tomu, co je a co není podvádění. V otázce 11 označit, zda prezentovanou činnost považují za podvádění „žádné“, „mírné“, „značné“ či vážné“:

- Student si doma zpracuje odpovědi na otázky, které čeká. Pokud se některá objeví, vytáhne připravený papír a odevzdá jej.
- Student si před zkouškou/zápočtem aktivně zjišťuje zadání z minulých let.
- Student místo sebe na zkoušku pošle někoho jiného.
- Student opisuje řešení z taháku, skript nebo mobilního zařízení.
- Student vyfotí zadání a pomocí mobilního zařízení jej pošle kolegovi k vyřešení, řešení poté opíše.
- Student nahlédne do složky učitele, kterou zapomněl na pracovním stole.
- Studenti předem kolektivně vypracují test u pedagoga, který jej meziročně neobměňuje a který získali od starších kolegů.

Tyto škály jsem převedl na kardinální hodnoty nula až tři, sečetl a zprůměroval pro každého respondenta. Normalita je splněna dle histogramu na Obrázku 6.

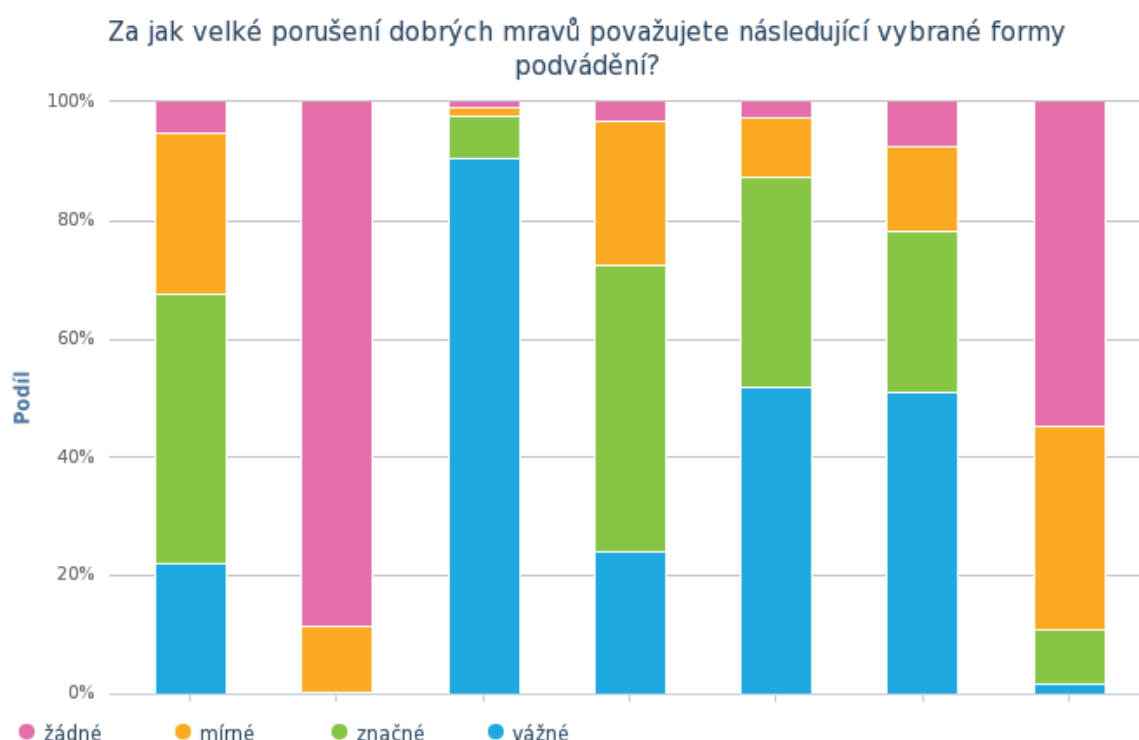


Obrázek 6: Počty a procentuální podíly respondentů dle fakulty.

Zde jsou přímo konkrétní průměrné evaluace podvádění u každého respondenta, bylo by možné sloučit je do intervalů, např. 0 - 0,5, 0,5 - 1,0 atp. Průměrná hodnota u mužů je 1,69, u žen pak 1,74, směrodatné odchylky činí 0,45 respektive 0,40. Jelikož p-hodnota F-testu shodnosti rozptylů normálního rozdělení dává hodnotu 0,04, což je méně než potřebná hodnota 0,05, je třeba použít t-test pro výběry s nestejnými rozptyly. Zde je p-hodnota 0,16, tudíž hypotézu nelze zamítnout.

Závěr: Na hladině významnosti 5% nelze zamítnout hypotézu 2: Pohlaví respondenta nemá vliv na postoje k tomu, co je a co není podvádění.

Podívejme se ještě na odpovědi respondentů v otázce 11 formou sloupcového skládaného grafu a Tabulky 9 s absolutními počty respondentů.



Položka (na grafu znázorněny postupně v pořadí zleva doprava)	vážné	značné	mírné	žádné
Student si doma zpracuje odpovědi na otázky, které čeká. Pokud se některá objeví, vytáhne připravený papír a odevzdá jej.	123	253	151	28
Student si před zkouškou/zápočtem aktivně zjišťuje zadání z minulých let.	1	1	62	491
Student místo sebe na zkoušku pošle někoho jiného.	502	41	7	5
Student opisuje řešení z taháku, skript nebo mobilního zařízení.	134	268	136	17
Student vyfotí zadání a pomocí mobilního zařízení jej pošle kolegovi k vyřešení, řešení poté opíše.	288	197	55	15
Student nahlédne do složky učitele, kterou zapomněl na pracovním stole.	283	151	80	41
Studenti předem kolektivně vypracují test u pedagoga, který jej meziročně neobměňuje a který získali od starších kolegů.	9	51	191	304

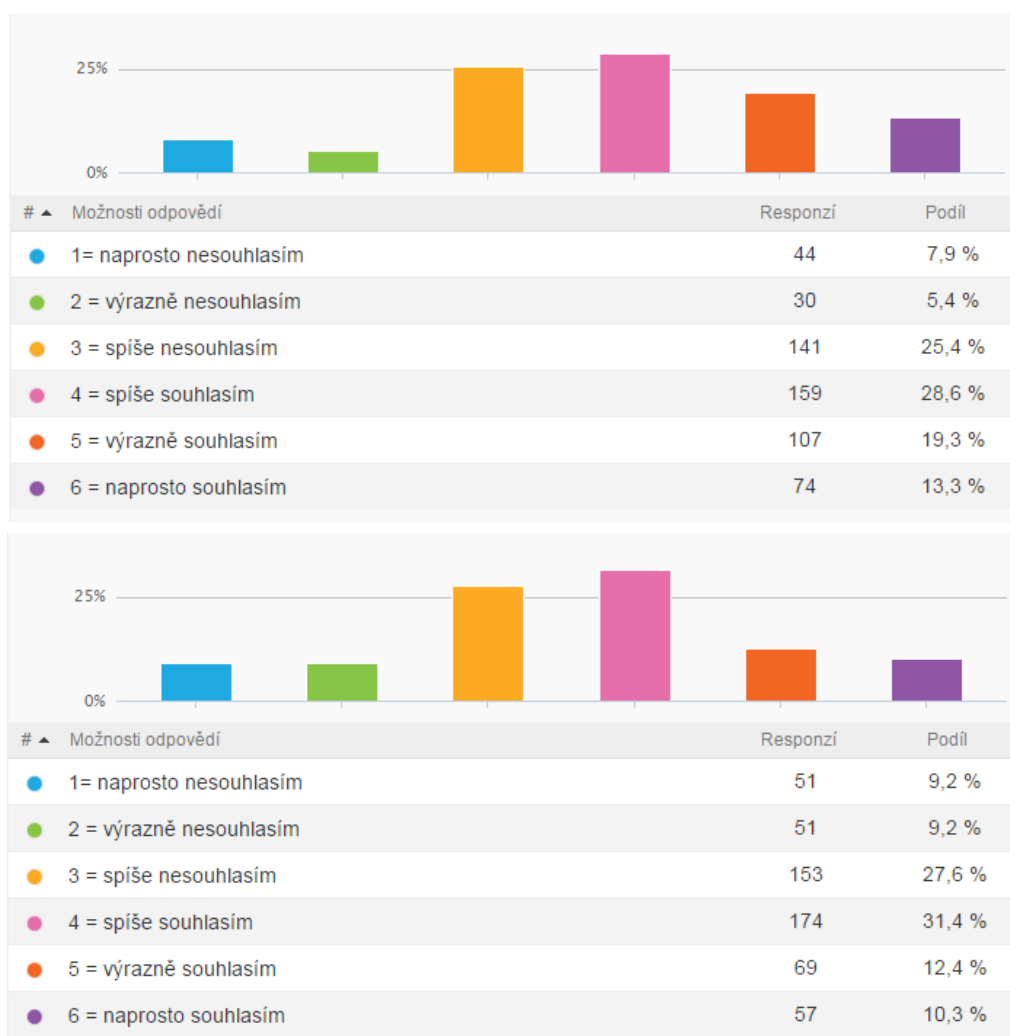
Obrázek 7, Tabulka 9: Skládané sloupcové grafy, počty a procentuální podíly respondentů dle postoje k podvádění u jednotlivých položek.

Drtivá většina respondentů (88,5%) nepovažuje za žádné podvádění aktivní shánění zadání z minulých let. Všichni ostatní respondenti až na dva toto považují za prohřešek mírný. Pokud připustíme skupinové zpracování předem získaného zadání, např. v rámci kroužku, za podvod to nepovažuje nadpoloviční většina (54,7%), za žádný nebo mírný podvod pak 89,2% studentů.

Zbylé nabízené možnosti hodnotí nadpoloviční většina jako vážné nebo značné formy podvádění. Největší % v kategorii vážné získalo podvádění formou záměny lidí - posláni někoho místo sebe na zkoušku. I zde ovšem 5 „vtipálků“ uvedlo, že se o žádný podvod nejedná.

3.3.3. HYPOTÉZA 3: PROBLÉM -> ŘEŠENÍ?

Na základě předvýzkumu jsem se rozhodl první dvě otázky rozdělit. Podívejme se nyní, v jaké míře na ně respondenti odpovídali výběrem stejného stupně škály. Neboli zkoumáme, zda studenti, kteří považují podvádění za problém, požadují od zkoušejících jeho řešení. Nejprve Obrázek 8 ukazuje popisné statistiky v rámci každé z otázek.

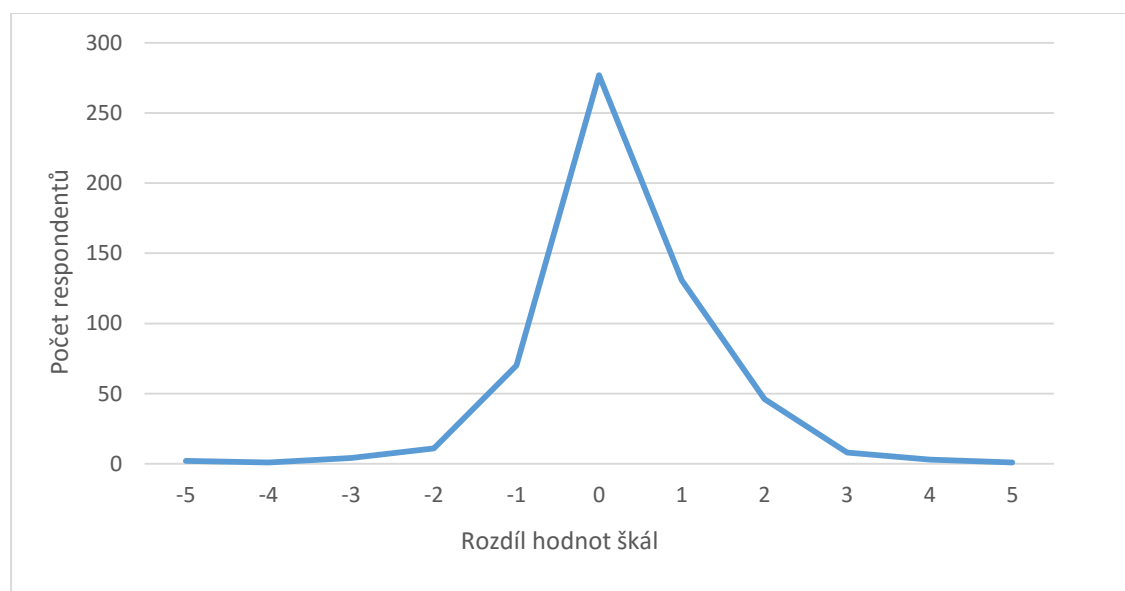


Obrázek 8: Odpovědi na položku 1 - je to problém? (nahore) a položku 2 - chci řešení (dole).

Celkem 61,2% studentů tedy podvádění za problém spíše považuje a vadí jim, 38,8% zaujímá opačný postoj. 53% respondentů zaujalo spíše neutrální nevyhraněný postoj

(možnosti 3 a 4). Více iniciativy by uvítalo 54,1% respondentů, zatímco 45,9% spíše nebo vůbec ne. Spíše nevyhraněný postoj zde mělo 59% respondentů. Na srovnání hodnot můžeme použít párový test. Párový t-test vyžaduje normalitu, která je alespoň přibližně dle Obrázku 8 zaručena, potvrdil ji i statistický software. Jedná se samozřejmě o diskrétní data, ale naše stupně na škálách můžeme chápat jako zástupce intervalů a t-test tedy lze použít. Kdybychom normální rozložení dat neměli, bylo by možné použít Wilcoxonův nebo znaménkový párový test.

p-hodnota vychází velice malá ($1,28 \cdot 10^{-8}$), tedy mezi otázkami je značná závislost a hypotézu přijímáme. Pro lepší představu znázorníme v Obrázku 9 rozdíly v odpovědích jednotlivých studentů na obě otázky, které mohou nabývat hodnot od -5 do 5 a k nim příslušné počty takto odpovídajících respondentů.

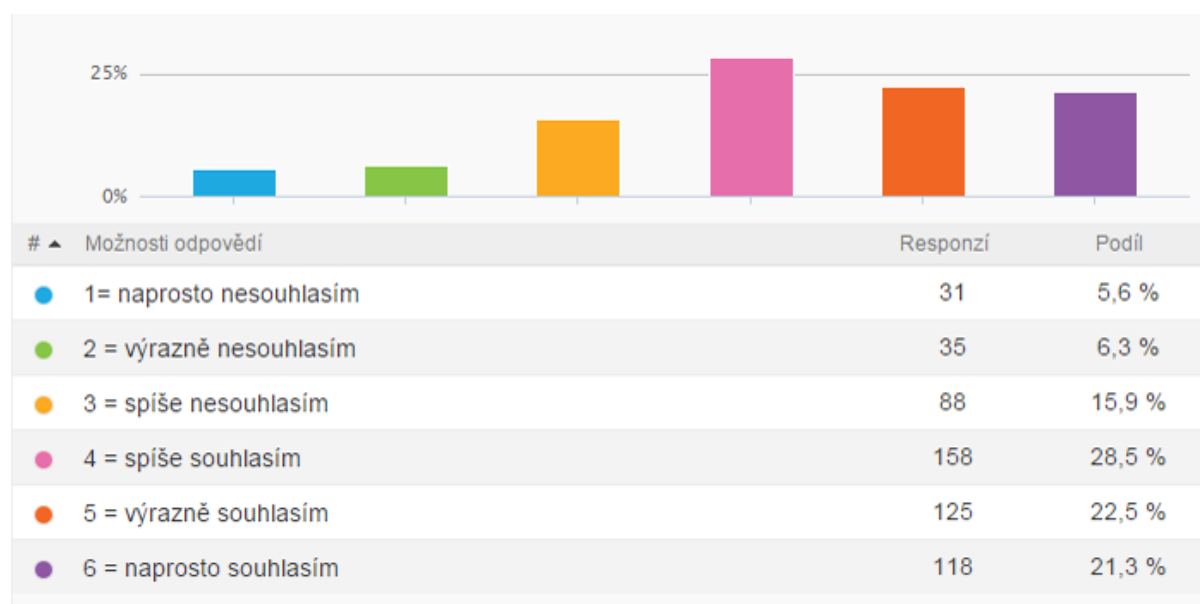


Obrázek 9: Rozdíl hodnot škál v otázce 1 a 2 dle počtu respondentů.

Hodnota -5 znamená, že dotyčný vybral nejprve odpověď 1 a potom 6, čili že podvádění nepovažuje za problém, ale domnívá se, že by se měl více řešit, což nedává příliš logický smysl, přesto se dva takoví respondenti našli. Za úvahu by pak stálo odfiltrování podezřelých nebo záměrně špatně vyplněných odpovědí na základě vybraných otázek. Zajímavější je kladná část spektra, hodnota 5 znamená, že respondent podvádění za problém plně považuje, ale zřejmě mu tento stav vyhovuje a nechce jej jakkoli řešit. Jde tedy o jistý alibismus. Stejnou hodnotu u obou otázek uvedlo 277 studentů, 88 studentů je v levé části spektra a 188 studentů v pravé, jedná se tedy o nesymetrický případ, což vyplývá z logiky věci.

Závěr: Na hladině významnosti 5% přijímáme Hypotézu 3: Studenti, kteří uvádějí, že považují podvádění za problém, by zároveň uvítali více iniciativy od pedagogů k jeho řešení.

Zmíňme na závěr této kapitoly ještě zajímavý vztah prvních dvou otázek k položce číslo šest: Vysoké školy mají především poskytovat dobré vzdělání v oboru, jejich rolí není vychovávat studenty a řešit jejich kázeň. Ačkoliv se ptá na podobnou problematiku, na takto formulovanou otázku reaguje nějakým stupněm souhlasu (který by měl být porovnatelný s nesouhlasem v otázce č. 2) 72,3% respondentů, dostáváme tedy naprosto jiný údaj. Z toho je zřejmé, že hodně záleží na tom, jak přesně je otázka položena a co se respondentovi s otázkou v dané chvíli asociuje.



Obrázek 10: Odpovědi na položku 6: Vysoké školy mají především poskytovat dobré vzdělání v oboru, jejich rolí není vychovávat studenty a řešit jejich kázeň.

3.3.4. OSTATNÍ VÝSLEDKY

Ne všechny otázky v dotazníku sloužily k ověření hypotéz. Představme tedy na tomto místě zbylé výsledky. Položka číslo 14, která byla jako jediná polootevřená, vyžadovala seřazení v literatuře se nejčastěji objevujících důvodů (motivací) k podvádění, výsledné pořadí, průměry a rozptyly udává Tabulka 10. Důvodem zařazení této formulace byla snaha o změnu typu otázky a zpestření dotazníku. Zpětně se tuto metodiku nepohlížím jako na nejšťastnější zvolenou, vypovídací hodnota je značně omezena, v dalším výzkumu bych volil buďto také škálování nebo širší paletu možností, z které by mohli respondenti vybrat max. tři

nejpodstatnější, případně si jednu z nich sami dopsat anebo dát otázku úplně otevřenou, což by sice bylo náročnější na zpracování, ale na druhou stranu by studentům nebylo nic podsouváno.

Tabulka 10: Pořadí, průměry a rozptyly pořadí důvodů pro vlastní podvádění studentů.

Pořadí	Důvod	Průměr	Rozptyl
1	Předmět mě nezajímal	2,38	2,36
2	Nedostatek času	3,25	2,09
3	Chtěl/a jsem se ujistit, zda mám výsledky správně	3,55	3,07
4	Pedagog neměl o zabezpečení zájem	3,56	2,52
5	Předmět byl pro mě příliš obtížný	3,74	2,78
6	Byl to spontánní a neplánovaný čin	4,54	2,27

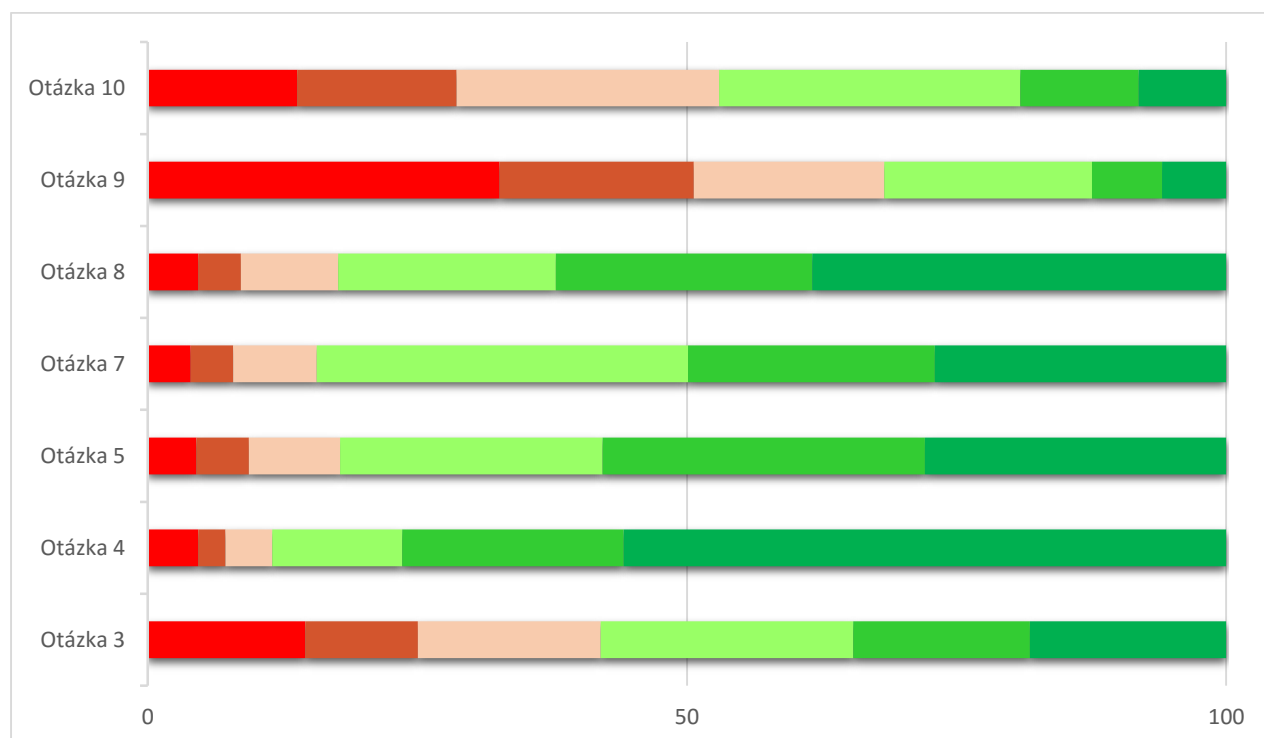
Zde byly dalšími zmiňovanými důvody (úplný výčet):

- Nezvládám učení se z paměti a řada vyučujících neuznává vysvětlení vlastními slovy za správnou odpověď
- Znalost problematiky neznamenala automaticky správnost odpovědi - nejednoznačnost otázek
- Neuznavam system hodnoceni a zkouseni. Viz zahraničí - není to o chybách
- Obtížnost a/nebo forma zkoušky neodpovídala povaze předmětu
- Podváděli všichni a nebylo možné se toho nezúčastnit
- Protože to dělali skoro všichni ostatní
- Chtěl/a jsem pomoci ostatním méně zdatným spolužákům
- Nervozita kvůli které jsem nebyla schopna přemyslet
- Cítil jsem povinnost pomoci kamarádovi v nouzi.
- Příliš mnoho požadovaných informací k naučení
- Vyučující neuměl učit a látka probíraná se výrazně lišila od zkoušené
- Nároky vyučujícího byly naprosto přemrštěné
- Výuka a zapojení pedagogů do výuky neodpovídá jejich požadavkům u zkoušky.
- Objem učiva byl velký. Látku jsem pochopil
- Chtěl/a jsem lepší známku.
- nadřizování a nerovné podmínky u zkoušek
- taháky byly v daném případě povoleny
- Výuka předmětu byla nedostatečná
- Zbytečně náročná zkouška
- Špatný koncept testů

Převládají vnější motivace, zejména chyby na straně vyučujícího, což může značit potřebu některých respondentů dodatečně se obhájit za neetické chování, ke kterému se (být anonymně) doznávají.

Následující grafika spojená s Tabulkou 11 přehledně podává odpovědi respondentů na zbylé škálovací položky. V tabulce jsou uvedeny absolutní i procentuální počty respondentů,

kteří zvolili danou možnost. Otázka ohledně názoru na školné byla vypůjčena záměrně z jiné problematiky s nadějí, že zde bude objevena nějaká zajímavá závislost, což se ale nestalo, přesto může posloužit jako zajímavý údaj studentů ČVUT.



č.	Otázka	naprosto ne	výrazně ne	spíše ne	spíše ano	výrazně ano	naprosto ano
3	Podvádění studentů při vykonávání zkoušek a zápočtů na vysoké škole považují za výrazně větší prohřešek a morální selhání než podvádění na střední škole.	81	58	94	130	91	101
		14,6%	10,5%	16,9%	23,4%	16,4%	18,2%
4	Mám vždy dobrý (resp. lepší) pocit, když zvládnu vykonat zkoušku/zápočet bez toho, abych podváděl/a.	26	14	24	67	114	310
		4,7%	2,5%	4,3	12,1%	20,5	55,9%
5	Když si představím, že podvádím nějakým způsobem u zkoušky/zápočtu, mám z toho obavu, jsem ve stresu a nechci riskovat přistižení.	25	27	47	135	166	155
		4,5%	4,9%	8,5%	24,3%	29,9%	27,9%
7	Při prvním přistižení podvádějícího studenta (i vzhledem k horší průkaznosti)	22	22	43	191	127	150

	jsem pro mírný postih, např. napomenutí a umožnění dalšího pokusu vykonání zkoušky/zápočtu.	4,0%	4,0%	7,7%	34,4%	22,9%	27,0%
8	Podvod při vykonání zkoušky/zápočtu považuji za mnohem méně závažný než podvod při vyhotovení závěrečné práce (plagiátorství, zakoupení si vyhotovení).	26	22	50	112	132	213
		4,7%	4,0%	9,0%	20,2%	23,8%	38,4%
9	Souhlasím se zavedením nějaké formy finanční spoluúčasti studenta při studiu na VŠ (školné či odložené školné v přijatelné výši).	181	100	98	107	36	33
		32,6%	18,0%	17,7%	19,3%	6,5%	5,9%
10	Pokud má zkouška i ústní část, považuji podvod u její písemné části za méně závažný a vcelku obhajitelný.	77	82	135	155	61	45
		13,9%	14,8%	24,3%	27,9%	11,0%	8,1%

Obrázek 11, Tabulka 11: Výsledky škálového hodnocení u zbylých položek dotazníku.

3.4. MOŽNÁ TÉMATA DALŠÍHO VÝZKUMU

Při studiu literatury a přípravě výzkumného šetření jsem zvažoval několik variant možného uchopení poměrně širokého tématu. Na základě zkušeností se svým prvním výzkumem bych nyní poněkud obměnil skladbu a design výzkumného prostředku. Dovolím si na tomto místě prezentovat další své myšlenky ohledně tématu, které by mohly inspirovat případné čtenáře a následovníky.

Domnívám se, že větší probádanosti a aplikovatelnosti tématu by jistě prospěla lepší kooperace a organizace výzkumu. Jistě by bylo velice cenné systematicky zjistit, jak si na tom stojí technické a humanitní vysoké školy, jaká je situace na soukromých školách v porovnání se státními či jak si v kontextu podvádění stojí čeští studenti v českém a světovém měřítku. Mnoho výzkumů jistě již existuje, ale bez jednotící metodiky je jejich porovnání jen těžko proveditelné.

Existuje domněnka, že nejvíce se podvádí na středních školách, přičemž tento zvyk je pak někdy přenášen studenty na vysokou školu, i to by stálo za bližší prozkoumání.

Nenarazil jsem při své práci na výzkum mezi českými akademickými pracovníky, který by zjišťoval jejich postoje k podvádění. Z tohoto hlediska mi velmi zajímavou skupinou přijdou doktorandi, kteří ještě nedávno byli sami studenty a mají jistě s podváděním sami nějakou osobní zkušenost a přehled o aktuálních možnostech v tomto ohledu. Nyní přechází „na druhou stranu barikády“ a často právě oni slouží jako dozor u písemného zkoušení větších skupin mladších studentů.

Zajímavé výsledky by mohl přinést také výzkum zaměřený na korelaci podvádění ve škole a dalších etických problémů - nevěra, nedodržování dopravních předpisů atp. Osobně vidím značnou paralelu školního podvádění a nelegálního kopírování hudby - také jde o jev, který je sice „špatný“, ale stal se tak velkým standardem, že ten, kdo si alba nestahuje zadarmo z internetu, je v nevýhodě, stejně jako student, který nepodvádí.

4. ZÁVĚR

4.1. SHRNUTÍ DOSAŽENÝCH POZNATKŮ

Cílem předkládané bakalářské práce bylo zmonitorovat oblast podvádění na vysokých školách a přinést představu ohledně stavu tohoto nepovoleného studentského jednání na ČVUT. Struktura práce byla volena klasicky, tedy teoreticko-empiricky. I v teoretické části jsem se snažil zejména obohatit či doplnit údaje převzaté z klasických prací. Jednalo se o pokus elegantněji definovat, co to podvádění je, sestavil jsem rešerši dostupných českých závěrečných prací týkajících se této problematiky a navrhl kategorizaci elektronického podvádění. Z převzatých zdrojů byly představeny postoje studentů k podvádění a uvedeny některé výzkumy ohledně frekvence podvádění.

V praktické části jsem si vytyčil tři hypotézy: zkoumal jsem vliv studentovy fakulty na frekvenci podvádění, vliv pohlaví na hodnotové postoje k jednotlivým typům podvádění vybraným na základě studia literatury a konečně, zda to, že studenti považují podvádění za problém, implikuje požadavek řešení od pedagogů.

Pro účely tohoto výzkumu jsem vyhodnotil jako nejvhodnější nástroj online dotazník. Velice příjemně mě překvapila ochota studentů spolupracovat a zodpovědně tento průzkum vyplňovat, sběr dat hodnotím jako velmi rychlý a nenáročný. Otázkou je, zda 28% respondentů, kteří vyplnění dotazníku věnovali 2-5 minut poskytlo kvalitní a věrohodné informace. Bylo by možné takové odpovědi vyhodnotit zvlášť a porovnat, viz datový soubor přiložený na CD, pro potřeby bakalářské práce jsem se touto problematikou nezabýval.

Testování hypotézy 1 nepotvrdilo domněnku, že situace ohledně frekvence podvádění je na všech fakultách ČVUT stejná, neboli existuje signifikantní závislost. Ta byla pomocí post-hoc testu odhalena v podobě výrazně menší frekvence (přiznání se k) podvádění na Fakultě informačních technologií. I bez ní ale stále pozorujeme signifikanci.

Zde byl také zmíněna hodnota 86,6% studentů, kteří sami někdy aktivně podváděli, čili požívali neoprávněně výhody ve zkouškové situaci, ze zbytku dalších 6% nepodvádělo samo aktivně, ale pomohli při opisování kamarádovi a jen 7,4% nepodvádělo nikdy. Zde bylo zařazeno jen několik nejčastějších položek, u kterých neoddiskutovatelně jde o podvádění. (Tomášková, 2013) dosáhla v rámci MUNI výsledku dokonce 100%, zařadila do výběru ovšem také položky „vyfocení zadání“ a „zjištění si zadání předem“, jejichž klasifikace jako podvod je sporná.

Testování hypotézy 2 nepotvrdilo vliv pohlaví na postoje studentů k tomu, co je a co není podvádění. Dle mého názoru je možné použít t-test na hodnotové škály, nikoli na frekvenci podvádění. Bez zajímavosti nejsou ani konkrétní výsledky u jednotlivých položek, například počty respondentů považující opisování z taháku za vážný či za mírný přestupek jsou shodné.

V hypotéze 3 jsem se zaměřil na nuance ohledně formulování otázek v dotazníku. Mezi dvěma vybranými byla prokázána korelace, nicméně stačí vyznění trochu pozměnit a můžeme získat výrazně jiné hodnoty.

Další výsledky dotazníkových položek byly prezentovány v rámci skládaných sloupcových grafů a příslušně okomentovány. Na závěr empirické části jsem prezentoval další možné nápady ohledně dalšího výzkumu tématu.

Také jsem provedl jako výzkumník sebereflexi a zpětnou vazbu s výsledkem, že u některých položek nebyl plně využit jejich potenciál a bylo by možné výzkumný nástroj ještě výrazně vylepšit.

4.2. NÁVRHY OPATŘENÍ PRO PRAXI

Účinnost opatření v rámci prevence podvádění je podle mého názoru přímo úměrná energii, kterou mohou vyučující, potažmo zkoušející nebo přímo vedoucí představitelé fakult či univerzit této problematice věnovat. České vysoké školství je do velké míry orientováno na vědeckovýzkumnou činnost, cení se více citace než pedagogická aktivita a výuka u některých vyučujících stojí spíše na okraji zájmu, chybí čas na její přípravu, aktualizaci materiálů, přípravu nových zkouškových zadání a stejně tak zajištění rovných podmínek při zkoušení.

Z důvodu narůstajícího počtu studentů vysokoškolských programů řada pedagogů nemá čas na ústní zkoušení a volí proto organizačně jednodušší písemný test, kde je větší riziko podvádění. Řešením by tedy mohlo být najmutí čistě pedagogických asistentů, kteří by měli organizaci výuky a zkoušení jako hlavní pracovní náplň, jejich roli mohou také samozřejmě zastoupit (a často zastupují) někteří doktorandi.

Z diskuze na Facebook skupině fakulty FIT, která se ukázala jako nejméně zasažená fenoménem podvádění, vyplynulo, že studenty může motivovat k poctivosti vědomí, že jsou během zkoušky nahrávání kamerou a že záznam může být i zpětně použit proti nim. Tato praxe byla zavedena také například na VŠE. Některé fakulty také zavádějí rušičky signálů mobilních telefonů a během zkoušek vypínají přístupné datové sítě.

Ačkoli většina respondentů v dotazníku uvedla, že využití výhody mít k dispozici dřívější zadání nebo jej skupinově zpracovat jako podvod nechápe, obměňování zadání písemných zkoušek lze jako prevenci samozřejmě vřele doporučit.

Ohledně méně častému způsobu podvádění: „poslat místo sebe někoho na zkoušku“ panují relativně častá opatření již nyní (kontrola občanských průkazů). I tak z něj dle dotazníku profitovalo 5 respondentů, stejný počet se přiznal k použití „neviditelného sluchátka“.

Je otázkou, zda studenti vůbec vědí, co jim v případě odhalení hrozí. V otázce číslo sedm uvádí 84,3% respondentů nějakou míru souhlasu s tím, že první postih by měl být spíše mírný. Je otázkou, zda by přísnější postihy pomohly vymýtit časté přesvědčení, že „podvádění je normální“ a „dělá to přece každý“.

Z uvedeného je zřejmé, že úplné vymýcení podvádění ve společnosti je takřka nemožné, v nějakých formách tu bylo, je a bude, je ovšem možné s ním bojovat. Jak je vidět z dat uvedených v této práci i další literatuře, vysoké školy (ale v konečném důsledku možná hlavně studenti sami) zatím ten boj spíše prohrávají.

REFERENCE

Cizek, G. J. (2003). Detecting and preventing classroom cheating: Promoting integrity in assessment. *Corwin Press*.

Červená M. (2015). Elektronické podvádění studentů ve škole. Bakalářská práce. *České vysoké učení technické. Masarykův ústav vyšších studií*. Vedoucí práce Dana Dobrovská

Dobrovská, D. 2006. Studentské podvádění pomocí elektronických prostředků. *Aula: revue pro vysokoškolskou a vědní politiku*. 2006, Sv. 4.

Gavora, P. (2000). Úvod do pedagogického výzkumu. *Paido*.

Hofmannová, K. (2010). Motivace žáků k učení v souvislosti s jejich hodnotovou orientací [online, cit. 2016-01-01]. Diplomová práce. *Masarykova univerzita, Filozofická fakulta*. Vedoucí práce Zdenka Stránská. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/123970/ff_m/

Horák, L. (2013). Akademické podvádění a jeho vztah k pracovní etice [online, cit. 2016-01-01]. Bakalářská práce. *Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta*. Vedoucí práce Marek Preiss. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/download/130107675/?lang=cs>

Jensen, L. A., Arnett, J. J., Feldman, S. S., & Cauffman, E. (2002). It's wrong, but everybody does it: Academic dishonesty among high school and college students. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 209-228.

Krupková, V. (2014). Kvalita vzdělávacího procesu s ohledem na etické aspekty [online, cit. 2016-01-01]. Dostupné z: <http://kvalita.reformy-msmt.cz/kvalita-vzdelavaciho-procesu-eticke-aspekty-soubor>

Mareš, J., & Křivohlavý, J. (1995). Komunikace ve škole. *Masarykova univerzita*.

Mareš, J. (2005). Tradiční a netradiční podvádění ve škole. *Pedagogika*, 55(4), 310-335.

McCabe, D. L., Trevino, L. K., & Butterfield, K. D. (2001). Cheating in academic institutions: A decade of research. *Ethics & Behavior*, 11(3), 219-232.

Miller, A. D., Murdock, T. B., Anderman, E. M., & Poindexter, A. L. (2007). Who are all these cheaters? Characteristics of academically dishonest students. *Psychology of academic cheating*, 9-32.

Panáková, M. (2011). Fenomén podvádění ve školách. Faktory ovlivňující podvádění studentů na středních školách v Pardubickém kraji [online, cit. 2016-01-01]. Diplomová práce. *Masarykova univerzita, Filozofická fakulta*. Vedoucí práce Martin Sedláček Dostupné z: http://is.muni.cz/th/362676/ff_m

Preiss, M., Nohavová, A., & Stuchlíková, I. (2013). Poctivost a podvádění během vysokoškolského studia. *Elektronický časopis ČMPS*.

Smyth, M. L., & Davis, J. R. (2003). An examination of student cheating in the two-year college. *Community College Review*, 31(1), 17-32.

Stránská, T. (1982). Žákovské napovídání jako sociálně psychologický jev. *Pedagogika*.

Římánková, Anna. (2015) Faktory ovlivňující podvádění studentů středních škol [online, cit. 2016-01-01]. Diplomová práce. *Masarykova univerzita, Filozofická fakulta*. Vedoucí práce Martin Sedláček. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/371639/ff_m/

Tomášková, V. (2013). Postoje vysokoškolských studentů k fenoménu podvádění [online, cit. 2016-01-01]. Diplomová práce. *Masarykova univerzita, Filozofická fakulta*. Vedoucí práce Martin Sedláček. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/322461/ff_m/

Vrbová, J., & Stuchlíková, I. (2012). Školní podvádění starších žáků: pilotní studie. *Pedagogika*, 62(3), 317-331.

SEZNAM TABULEK

1. Studentské a učitelské vnímání podvádění. (McLaughlin & Ross). s. 10
2. Procenta studentů, kteří označili dané tvrzení jako podvádění. (Preiss et al.). s. 11
3. Procenta studentů, kteří se přiznali k danému způsobu podvádění. (Krupková). s. 11-12
4. Přehled závěrečných prací týkajících se tématu podvádění na univerzitách s volným přístupem k závěrečným pracím. s. 13-14
5. Příklady faktorů, které mohou ovlivnit výskyt studentského podvádění. (Dobrovská). s. 16
6. Přehled možností využití vybraných hardwarových nástrojů při podvádění. s. 18
7. Tukeyho test vícenásobného srovnávání aplikovaný na rozdíly ohledně fakult. s. 27
8. Srovnání výsledků v rámci relevantních prací ohledně procenta podvádějících studentů. s. 28
9. Skládané sloupcové grafy, počty a procentuální podíly respondentů dle postoje k podvádění u jednotlivých položek. s. 32
10. Pořadí, průměry a rozptyly pořadí důvodů pro vlastní podvádění studentů. s. 36
11. Výsledky škálového hodnocení u zbylých položek dotazníku. s. 37-38

SEZNAM OBRÁZKŮ

1. Procentuální poměr časů vyplňování dotazníku. s. 25
2. Počty a procentuální podíly respondentů dle fakulty. s. 26
3. Odpovědi na otázku „Kolikrát ve svém životě jste vykonali nějakou formu podvodu u zkoušky či zápočtu?“. s.26.
4. Počty a procentuální podíly respondentů dle pohlaví. s. 30
5. Nenormalita rozdělení frekvence podvádění za použití škálování. s. 30
6. Počty a procentuální podíly respondentů dle fakulty. s. 31
7. Skládané sloupcové grafy, počty a procentuální podíly respondentů dle postoje k podvádění u jednotlivých položek. s. 32
8. Odpovědi na položku 1 - je to problém? (nahore) a položku 2 - chci řešení (dole). s. 33
9. Rozdíl hodnot škál v otázce 1 a 2 dle počtu respondentů. s. 34
10. Odpovědi na položku 6: Vysoké školy mají především poskytovat dobré vzdělání v oboru. s. 35
11. Výsledky škálového hodnocení u zbylých položek dotazníku. s. 37

SEZNAM PŘÍLOH

- A. Podoba dotazníku.
- B. Datové CD (text práce, datový soubor, obrázky)

